



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów

Author: Violetta Rodek

Citation style: Rodek Violetta. (2015). Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

VIOLETTA RODEK

STAN I UWARUNKOWANIA AUTOEDUKACJI STUDENTÓW



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2014

Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów



NR 3244

Violetta Rodek

Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Wysocka

Recenzent
Stanisław Palka

Redaktor: Agnieszka Boniatowska
Projekt okładki: Anna Gawryś
Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel
Korektor: Barbara Pietrucha
Łamanie: Edward Wilk

Copyright © 2014 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-256-7
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-257-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
[e-mail: wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

Wydanie I. Ark. druk. 23,5. Ark. wyd. 32,0.
Papier offset. kl. III, 90 g. Cena 80 (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I	
Problematyka autoedukacji w świetle krytycznej analizy literatury przedmiotu i niektórych badań naukowych	17
1.1. Autoedukacja — przybliżenie pojęcia	17
1.1.1. Wąskie i szerokie ujęcie autoedukacji. Konfrontacja stanowisk socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych	17
1.1.2. Pojęcie i koncepcje samokształcenia kierowanego, czyli spór o samodzielność	32
1.1.3. Mentoring, tutoring i coaching jako swoisty przykład kierowanej pracy nad własnym rozwojem	35
1.2. Próba uściślenia pojęcia: autoedukacja	45
1.3. W poszukiwaniu teoretycznych podstaw autoedukacji	49
1.4. Podstawowe komponenty autoedukacji	62
1.5. Problematyka uwarunkowań autoedukacji — spojrzenie wieloaspektowe	77
1.5.1. Uwarunkowania osobowościowe autoedukacji	77
1.5.1.1. Współzależność podmiotowości jednostki i autoedukacji	81
1.5.1.2. Samowiedza i samoocena jednostki a autoedukacja.	95
1.5.2. Uwarunkowania pedagogiczne i ich znaczenie dla autoedukacji	100
1.5.3. Uwarunkowania środowiskowe, społeczne i kulturowe autoedukacji	109
1.6. Właściwości psychospołeczne studentów. Zarys charakterystyki.	119
1.7. Problematyka autoedukacji. Przegląd badań	124
Rozdział II	
Metodologia badań własnych	143
2.1. Przedmiot i typ badań własnych	143
2.2. Cele i problemy badawcze	147
2.3. Zmienne i wskaźniki	150
2.4. Metody, techniki, narzędzia badawcze	154
2.5. Dobór i charakterystyka grupy badawczej	175

Rozdział III

Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów. Prezentacja wyników badań własnych (etap ilościowy).	181
3.1. Aktywność autoedukacyjna studentów	181
3.1.1. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej	183
3.1.2. Stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów w sferze instrumentalnej	187
3.1.3. Stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych w sferze biologicznej	190
3.1.4. Stopień aktywności autoedukacyjnej uczestników badań w sferze społecznej	194
3.1.5. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze duchowej	197
3.1.6. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów	201
3.2. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych	206
3.3. Czynniki wspomagające i utrudniające aktywność autoedukacyjną w percepcji respondentów	215
3.4. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a ich płeć	231
3.5. Uwarunkowania aktywności autoedukacyjnej respondentów związane z kierunkiem studiów	233
3.6. Uwarunkowania aktywności autoedukacyjnej studentów związane z rodzajem studiów	234
3.7. Aktywność autoedukacyjna osób badanych a rok studiów	236
3.8. Korelacja pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny	241
3.8.1. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej respondentów, a ich samooceną w sferze intelektu	242
3.8.2. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej osób badanych, a poziomem ich samooceny w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, funkcjonowanie społeczne itd.)	245
3.8.3. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a ich samooceną globalną	248
3.9. Podsumowanie pierwszego — ilościowego — etapu badań	251

Rozdział IV

Autoedukacja w narracjach autobiograficznych badanych studentów	255
4.1. Pierwsze próby pracy nad własnym rozwojem i ich znaczenie dla procesu autoedukacji w świetle narracji uczestników badań	258
4.2. Aktualne działania podejmowane przez studentów w ramach autoedukacji	272
4.3. Uwarunkowania autoedukacji w narracjach studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej	290
4.4. Aktywność autoedukacyjna uczestników badań w aspekcie atrybutów osobowych człowieka. Pytanie o cel i sens podejmowania pracy nad własnym rozwojem	314
4.5. Aktywność autoedukacyjna studentów w aspekcie oceny własnej skuteczności działań i szans powodzenia pracy nad swym rozwojem	323

4.6. Plany autoedukacyjne w narracjach badanych studentów — perspektywa przyszłości	331
4.7. Podsumowanie drugiego — jakościowego — etapu badań	334
Zakończenie	341
Bibliografia	347
Aneksy	361
Aneks 1. Skala Aktywności Autoedukacyjnej (SAA)	361
Aneks 2. Normy stenowe dla poszczególnych podskal oraz dla całej SAA . . .	364
Aneks 3. Wzór kwestionariusza ankiety	366
Aneks 4. Przykładowe narracje autobiograficzne osób badanych, zakwalifikowanych do różnych grup problemowych (wysoki i niski stopień aktywności autoedukacyjnej)	367
Wykaz tabel	374
Wykaz wykresów	375

Wstęp

Nasza osobowość nigdy się nie rozwinie, jeśli sami świadomie i na mocy świadomej decyzji moralnej nie wybierzemy swojej własnej drogi. Nie tylko motyw przyczynowy, potrzeba, lecz także świadoma decyzja musi użyć swojej siły procesowi rozwoju osobowości.

J. KOZIELECKI, Koniec wieku nieodpowiedzialności

Zachodzące we współczesnej rzeczywistości zmiany, postęp technologiczny oraz procesy urbanizacji, globalizacji i modernizacji sprawiają, że człowiek staje przed koniecznością sprostania czy przystosowania się do wymogów współczesnego świata. Rozwój społeczeństwa wiedzy — społeczeństwa uczącego się — ukazuje potrzebę ciągłego doskonalenia i uaktualniania własnych kompetencji, a także poszerzania kwalifikacji, aby móc zaistnieć na rynku pracy. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera dziś edukacja ustawiczna, a głównym jej procesem staje się autoedukacja. W społeczeństwie uczącym się istnieje zapotrzebowanie na człowieka odznaczającego się mnogimi kompetencjami, który potrafi przetwarzać docierające do niego informacje, tworzyć wiedzę i mądrze z niej korzystać, tzn. przekształcać i kreować otaczającą go rzeczywistość. Dochodzą do tego cechy tzw. nowoczesnej osobowości: niezależność, racjonalność myślenia, otwartość na nowe doświadczenia, innowacyjność, kreatywność, szerokie aspiracje edukacyjne, dążenie do samodoskonalenia i samorealizowania¹. Można zatem założyć, że zawrotne tempo rozwoju cywilizacyjnego, a także jakość i charakter pojawiających się w ostatnim czasie zmian oraz przeobrażeń społecznych, politycznych i gospodarczych wyznaczają potrzebę całościowej autoedukacji, która stwarza człowiekowi szansę na odnalezienie własnego miejsca w gwałtownie zmieniających się realiach codzienności i twórczą ich

¹ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 280. Zob. także: J. GOĆKOWSKI, K.M. MACHOWSKA: *Spółeczeństwo wiedzy, a społeczeństwo informatyczne*. W: *Spółeczeństwo informatyczne: szansa czy zagrożenie*. Red. B. CHYROWICZ. Lublin, TN KUL, 2003.

kreację. Niektóre charakterystyczne dla epoki ponowoczesności cechy i właściwości (m.in. kryzys aksjonormatywny, będący następstwem głębokiej anomii społecznej, indyferentyzm wobec wartości uniwersalnych, eskapizm znacznej części społeczeństwa z rejonów kultury wysokiej i eskalowanie rozrywki jako niemal jedyne godne uwagi przejawu kultury, konsumpcjonizm, prowadzący do zubożenia życia, pozbawionego odtąd „celów wartościowych”) nie pozostają bez znaczenia dla rozwoju człowieka, głównie w jego wymiarze tożsamościowym. Zjawisko dyfuzji kultur, powiązane z innymi niekorzystnymi procesami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi, współprzyczynia się do nieprzejrzystości świata, pogłębia zagubienie, lęki i utratę zaufania we własne możliwości oraz poczucia sprawstwa, wreszcie — trudności w kształtowaniu relacji z bliskim i odległym światem². Wskazane wybiórczo obszary problemów rodzą konieczność osobistego zaangażowania się jednostki w tworzenie siebie, w odkrywanie i nadawanie głębokiego sensu swojemu osobniczemu istnieniu. Bez udziału wysiłku autoedukacyjnego nie można ukształtować tożsamej i autonomicznej osobowości oraz rozwinąć zdolności twórczych człowieka; dopiero autoedukacja realizuje w pełni jego podmiotowość w procesie permanentnego stawania się. Na problem autoedukacji warto też spojrzeć jak na wyzwanie, przed którym staje każda jednostka aspirująca do wysokiej jakości życia fizycznego, materialnego i pozamaterialnego (w tym kulturalnego i społecznego), dzięki autoedukacji może się bowiem urzeczywistnić pełny rozwój człowieka. Jednostka, która ma mniej lub bardziej sprecyzowaną wizję własnego rozwoju i silne dążenie do jej urzeczywistnienia, będzie poszukiwała i wykorzystywała liczne środki służące adekwatnej samorealizacji: szkolne, paraszkolne, jak również pozaszkolne, związane z całym bogactwem zasobów informacyjnych, kulturowych, religijnych, materialno-technicznych, a nawet przyrodniczych³. Zaangażowanie autoedukacyjne dodatkowo chroni człowieka przed uniformizacją i instrumentalizacją w systemie kultury i życia społecznego, a więc przed uprzedmiotowieniem i jego negatywnymi konsekwencjami, także dla życia wewnętrznego. Alternatywą dla autoedukacji — jak zauważył Dzierżyński Jankowski — jest dryfowanie jednostki w płaszczyźnie życia, co może prowadzić do niespełnienia lub zmarnowania jej sensu⁴. Pomimo coraz większego zainteresowania problematyką autoedukacji i docenieniem jej znaczenia dla rozwoju człowieka — przede wszystkim w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych — nie znajduje ona należytego miejsca w nauce, zwłaszcza na

² D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004, s. 157. Zob. także: Z. BAUMAN: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa, Instytut Kultury, 1994; IDEM: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. KUNZ. Warszawa, WL, 2011, s. 159—160.

³ D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 164.

⁴ IDEM: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1999, s. 223.

gruncie pedagogiki i dydaktyki⁵. Dotychczasowe badania, prezentowane w literaturze przedmiotu, koncentrowały się głównie wokół specyfiki i uwarunkowań autoedukacji oraz poszczególnych komponentów tego procesu⁶. Można jednak zauważyć ich dużą fragmentaryczność, brakuje też szeroko zakrojonych badań, łączących różne podejścia metodologiczne dla całościowego ujęcia problemu autoedukacji, która przynależy wciąż do zagadnień słabo poznanych i w małym stopniu eksponowanych w teorii pedagogicznej; można też zauważyć niewystarczającą obecność praktyki autoedukacyjnej w całokształcie współczesnej edukacji. Wyrażam nadzieję, że podjęte i zaprezentowane w tej pracy badania przyczynią się do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej odnoszącej się do jednego z niezwykle ważnych obszarów poznania pedagogicznego, czyli do autoedukacji człowieka, a także — że będą miały znaczenie dla praktyki społecznej.

Problematyka autoedukacji należy do złożonych i wieloaspektowych zjawisk, znajdujących się w kręgu zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, badających ludzkie zachowania. Przejawem owej złożoności i wieloaspektowości jest funkcjonowanie wielości znaczeń pojęcia „autoedukacja”, w zależności od tego, z jakich pozycji — pedagogicznych, socjologicznych czy psychologicznych — jest ono rozpatrywane, a także obecność w literaturze przedmiotu synonimicznych względem autoedukacji terminów, takich jak samokształcenie, samowychowanie, samorozwój, samokształtowanie, samodoskonalenie, autokreacja oraz, rzadziej dziś używane, samouctwo czy samourabianie. Analiza różnych przedstawionych w niniejszej publikacji ujęć autoedukacji wskazuje na trudność w jednoznacznym zdefiniowaniu tego terminu oraz na obecność dwóch tendencji w podejściu do tego zagadnienia. Pierwsza polega na sprowadzaniu procesu autoedukacji wyłącznie do samodzielnego zdobywania wiadomości i umiejętności, druga natomiast wyraża się w uznaniu autoedukacji za istotny czynnik tworzenia bogatej, twórczej osobowości. Ponadto w przytoczonych stanowiskach często traktuje się autoedukację jako proces zastępujący naukę szkolną lub stanowiący jej kontynuację, wreszcie — jako proces komplementarny w całokształcie edukacji jednostki. Można też zauważyć utożsamianie autoedukacji z najwyższą formą edukacji dorosłych, a także pojmowanie jej jako swoistej sztuki życia, nadającej mu wysoką jakość. Pomimo różnorodności stanowisk i ujęć definicyjnych, zwraca uwagę zgodność autorów w uznaniu autoedukacji za proces podmiotowy, intencjonalny i samodzielny, co nie wyklucza korzystania z pomocy innych osób czy instytucji. W swojej pracy przyjąłam szerokie rozumienie autoedukacji jako autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem, kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. W procesie tym człowiek samodziel-

⁵ Por. Ibidem, s. 7—8 oraz W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok, Trans Humana, 2008, s. 10.

⁶ Syntetycznego przeglądu tych badań dokonałam w podrozdziale 7. rozdziału pierwszego niniejszej pracy.

nie planuje oraz realizuje cele i zadania, dobiera treści, metody oraz środki, a także dokonuje autokontroli i autooceny własnego działania, zmierzającego do wielostronnego rozwoju osobowości; takie ujęcie autoedukacji łączy dzielone do tej pory procesy samokształcenia i samowychowania. Teoretycznych podstaw do wyjaśniania i opisu autoedukacji poszukiwałam na gruncie filozofii personalistycznej oraz psychologii poznawczej i transgresyjnej. Za szczególnie ważne dla autoedukacji uznałam wynikające z tradycji personalistycznej twierdzenia o podmiotowości człowieka jako osoby, o jego wartości i godności, niepowtarzalności oraz nadrzędności względem wszelkich innych wartości materialnych, struktur organizacyjnych czy społeczno-ekonomicznych, a także roli relacji międzyosobowych, dookreślających egzystencję. W świetle założeń filozofii personalistycznej człowiek jawi się jako osoba nie tylko rozumna, ale i wolna: postępująca z rozmysłem, odpowiedzialna, samoświadoma i zdolna do samorozwoju. Dla zrozumienia procesu autoedukacji duże znaczenie ma poznawcze podejście do osobowości, a szczególnie ujęcie człowieka jako podmiotu poznającego świat i samego siebie, stanowiącego złożony system pobierający, przetwarzający i integrujący informacje; następnie: proaktywne i reaktywne konstruowanie własnej przyszłości, podmiotowa kontrola oraz przyjęcie orientacji na działanie, a także mechanizmy zapewniające integrację osobowości — pojęcie własnej osoby, samoświadomość, proces samoregulacji. Inspiracji dla opisu i poszerzenia rozumienia autoedukacji można też poszukiwać na gruncie psychologii transgresyjnej, która proponuje pozytywną koncepcję człowieka, akcentując jego wolność, sprawstwo, samodzielność, względną samosterowność, ewentualnie wewnątrzsterowność. Inne jej założenia, istotne z punktu widzenia autoedukacji, to przede wszystkim osobowość, tworząca sieciową organizację względnie trwałych i równoważnych psychonów i posiadająca mechanizmy rozwoju, dzięki którym może się zmieniać. Zmiany te polegają głównie na rozbudowywaniu się psychonów oraz połączeń między nimi, a zachodzą dzięki działaniom transgresyjnym o charakterze celowościowym: aktywność transgresyjna jest inicjowana dzięki potrzebom człowieka, szczególnie potrzebie potwierdzania i wzmacniania własnej wartości, która jest uznawana za jedną z najważniejszych sił sprawczych transgresji. Dokonywania transgresji utrudniają przeszkody podmiotowe, związane m.in. z antytransgresyjnymi nastawieniami jednostki, jej niecierpliwością i lękiem przed upublicznieniem dzieła, oraz przeszkody o charakterze przedmiotowym, wynikające najczęściej z ograniczenia wolności indywidualnej i grupowej.

Świadomość potencjalnego wpływu na swą drogę życiową i autorozwój jednostka uzyskuje w okresie dorastania, co wiąże się z budowaniem własnej tożsamości oraz uzyskaniem pewnej dojrzałości emocjonalnej, społecznej i psychicznej, sprzyjającej efektywności działania, realizacji celów i zadań. W okresie dorosłości człowiek jest zdolny do autorefleksji, kreowania „ja” idealnego i planowania długofalowych działań własnych, stając się zarazem

zdolnym do dojrzałej autokreacji intencjonalnej⁷. Jednak aktywność autoedukacyjna osób dorosłych stanowi zazwyczaj kontynuację podobnej aktywności, podjętej i doświadczanej już wcześniej, załazkowo pojawiającej się w okresie intensywnej intelektualizacji dziecka oraz dojrzewającej we wczesnej i późnej fazie adolescencji. Mało prawdopodobne jest jej pojawienie się dopiero w okresie dorosłości, dlatego też na drogę autoedukacji trzeba wprowadzać jednostkę już na etapie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i średniej. Jest to jedno z najważniejszych zadań nie tylko tych, ale i innych — pozaszkolnych — instytucji i środowisk edukacyjnych⁸. Wcześniejsze etapy kształcenia należy traktować jedynie jako przygotowujące jednostkę do dojrzałej, bogatej w treści i formy autoedukacji, która w szkole wyższej powinna dominować nad edukacją kierowaną, co znacznie zwiększa prawdopodobieństwo jej kontynuacji w ciągu całego życia. W praktyce jednak — jak wynika z badań⁹ — powszechność autoedukacji w uczelni wyższej, podobnie jak stopień jej popularności, poziom oraz zawartość treściowa, nie są zadawalające. Studenci nie wydają się też dostatecznie przygotowani do świadomej i systematycznej pracy nad sobą. Sytuacja ta stanowi dodatkowe uzasadnienie dla prezentowanych w tej rozprawie badań nad stanem i uwarunkowaniami autoedukacji studentów. Problematyka ta jest mi szczególnie bliska, uznaję bowiem autoedukację za niezwykle cenną wartość, którą próbuję urzeczywistniać we własnym życiu. Niniejsza praca jest rezultatem moich kilkuletnich zainteresowań badawczych, studiów teoretycznych i eksploracji empirycznych, dotyczących sposobu rozumienia przez studentów pojęcia „autoedukacja”, niektórych komponentów tego procesu oraz jego uwarunkowań pedagogicznych. Prezentowane badania stanowią próbę holistycznego ujęcia procesu autoedukacji studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych. Praca ta ma charakter teoretyczno-empiryczny. Procedura badawcza została oparta na schemacie badań, w których zakłada się podejście

⁷ Zob. Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa, PWN, 1988, s. 98; S. BALEY: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Pedagogika dorosłych*. Red. K. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, PZWS, 1962, s. 188; F. ZNANIECKI: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. KORNIŁOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930, s. 42.

⁸ Zob. D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2012, s. 30. Na gruncie pedagogicznym pojawiają się też odmienne stanowiska, podkreślające znaczenie i możliwość zaistnienia procesu autoedukacji w poszkolnym okresie życia, a więc dopiero w fazie wczesnej dorosłości i życiu dorosłym; zob. Z. WIATROWSKI: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2005, s. 383.

⁹ Zob. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 300; M. DUDZIKOWA: *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa, Terra, 1993; T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz, Wyd. WSP, 1991; K. SKARŻYŃSKA: *Konformizm i samokierowanie jako wartości (struktura i źródła)*. Warszawa, Wyd. IP PAN, 1991.

zintegrowane i stosowanie badań fazowych. W badaniach wyróżniłam dwa etapy, oparte na metodach ilościowych i jakościowych, stosowanych niezależnie od siebie. W pierwszej kolejności przeprowadziłam badania ilościowe, aby na ich podstawie wybrać osoby do drugiego — jakościowego — etapu badań (biografia podmiotowa), założyłam także wykorzystanie perspektywy triangulacyjnej, która polega na zastosowaniu odmiennych podejść metodologicznych na poszczególnych etapach przeprowadzonych badań; integracja podejścia ilościowego i jakościowego nastąpiła w fazie analizy danych i interpretacji wyników¹⁰.

Praca składa się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej oraz badawczej. Część teoretyczna zawiera jeden rozdział oraz sześć podrozdziałów, których celem było dokonanie syntezy aktualnej wiedzy i dotychczasowych wyników badań z zakresu problematyki związanej z autoedukacją. W podrozdziale pierwszym przedstawiłam różne sposoby rozumienia pojęcia „autoedukacja” na tle stanowisk: socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, oraz pojęcie i koncepcje kształcenia kierowanego. Za zasadne uznałam także zaprezentowanie mentoringu, tutoring i coachingu jako swoistego przykładu kierowanej pracy nad własnym rozwojem. Wszystkie te rozważania doprowadziły do próby uściślenia pojęcia „autoedukacja” w podrozdziale drugim. W podrozdziale trzecim podjęłam starania, by ukazać teoretyczne podstawy autoedukacji, których poszukiwałam na gruncie filozofii personalistycznej i psychologii poznawczej oraz transgresyjnej. Kolejny — czwarty — podrozdział prezentuje kontrowersje na temat racjonalności autoedukacji oraz traktowania jej jako ustrukturyzowanego procesu; dokonałam tu charakterystyki podstawowych komponentów autoedukacji: ideału, wzorów osobowościowych, celów, metod autoedukacji i procesów autoregulacyjnych (samokontrola, samoocena, autokorekta). Podrozdział piąty powstał z namysłu nad wieloaspektowymi uwarunkowaniami autoedukacji. Uwzględniłam w nim uwarunkowania osobowościowe, pedagogiczne, środowiskowe, społeczne i kulturowe, szczególną uwagę poświęcając analizie współzależności podmiotowości i autoedukacji oraz wzajemnych zależności zachodzących pomiędzy samowiedzą i samooceną a autoedukacją. Ostatni podrozdział w części teoretycznej zawiera przegląd niektórych dotychczasowych badań nad podjętym problemem.

Drugą część pracy stanowi koncepcja metodologiczna badań własnych. W rozdziale drugim przedstawiłam zatem przedmiot i typ badań, cele i problemy badawcze, zmienne i wskaźniki oraz metody, techniki i narzędzia badawcze, typowe dla orientacji ilościowej i jakościowej w metodologii pedagogicznej. Uzasadniłam też przyjętą procedurę metodologiczną, a całość zakończyłam opisem sposobu doboru grupy badawczej i jej charakterystyką.

¹⁰ W. DRÓŻKA: *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo — jakościowe*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKĄ. Gdańsk, GWP, 2010, s. 133; Zob. także: U. FLICK: *Jakość w badaniach jakościowych*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, WN PWN, 2011, s. 161.

Ostatnia część pracy została poświęcona zaprezentowaniu analizy wyników przeprowadzonych badań empirycznych. Ze względu na fakt, iż w badaniach własnych przyjąłam perspektywę triangulacyjną, w tej części wyodrębniłam dwa zasadnicze rozdziały. W rozdziale trzecim przedstawiłam analizę wyników badań ilościowych dotyczących stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w różnych sferach osobowości: poznawczej, instrumentalnej, biologicznej, społecznej i duchowej oraz ogólny stopień ich aktywności autoedukacyjnej. Dodatkowo zostały omówione wyniki badań ankietowych, zawierających pytania otwarte, dotyczące sposobów realizacji celów autoedukacyjnych oraz czynników wspomagających i utrudniających autoedukację. Celem rozdziału trzeciego było także ukazanie statystycznych zależności pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a zmiennymi różnicującymi, takimi jak płeć, kierunek, rodzaj i rok studiów oraz poziom samooceny. W rozdziale czwartym przedstawiłam analizę autobiografii tematycznych badanych studentów, różniących się stopniem aktywności autoedukacyjnej. Ostatnią merytoryczną część pracy stanowi zakończenie, w którym zawarłam ogólne refleksje i wnioski, istotne z punktu widzenia autoedukacji studentów. Pracę kończy obszerna bibliografia, spisy tabel i wykresów oraz aneksy.

Pisząc tę książkę, kierowałam się przekonaniem, że może ona pobudzić Czytelników do refleksji nad własną autoedukacją, a także stać się źródłem inspiracji dla osób zainteresowanych tą problematyką, poszukujących nowych obszarów i celów w pracy nad sobą. Przyjęłam również założenie, że wnioski, wyprowadzone z badań empirycznych, mogą zostać wykorzystane w celu modernizowania i optymalizowania rzeczywistości oświatowej, szczególnie na poziomie uniwersyteckim.

Rozdział I

Problematyka autoedukacji w świetle krytycznej analizy literatury przedmiotu i niektórych badań naukowych

1.1. Autoedukacja — przybliżenie pojęcia

1.1.1. Wąskie i szerokie ujęcie autoedukacji

Konfrontacja stanowisk socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych

Autoedukacja jest zjawiskiem złożonym, zróżnicowanym i wieloaspektowym. Właściwości te zawierają się w wielości znaczeń pojęcia „autoedukacja”, w zależności od tego, z jakich pozycji — pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych — jest ono rozpatrywane, oraz w wielorakich interakcjach, a niekiedy nawet w częściowym pokrywaniu się zakresu autoedukacji i bliższych jej pojęć: samokształcenia, samouctwa, samowychowania, samorozwoju, samokształtowania, samodoskonalenia, autokreacji. Dokonując analizy i oceny literatury przedmiotu, można zauważyć dwie tendencje w sposobie rozumienia terminu „autoedukacja”. Pierwsza to jego wąskie ujęcie, sprowadzające autoedukację do procesu samodzielnego zdobywania wiedzy, nabywania umiejętności i sprawności, który może zastąpić naukę szkolną lub stanowić jej kontynuację. W procesie tym jednostka samodzielnie ustala i dobiera cele, treści, środki, źródła, formy i metody, dokonuje samokontroli i autooceny. Osoba ucząca się traktowana jest tutaj zatem jako podmiot, który decyduje o kształcie komponentów podejmowanych przez siebie działań, związanych z rozwijaniem osobowości w sferze poznawczej i instrumentalnej. Niektórzy autorzy zwracają uwagę na fakt, iż działania te mogą mieć charakter indywi-

dualny lub zespołowy. W tym drugim przypadku osoby zainteresowane autoedukacją tworzą różne pod względem liczebności grupy, których pracą kieruje wybrana przez nie osoba. W drugim — szerszym — znaczeniu autoedukacja utożsamiana jest z procesem możliwie wielostronnego rozwoju człowieka, zgodnym z jego własną motywacją i obejmującym różne sfery osobowości, nie tylko poznawczą i instrumentalną. Wspólne dla obu sposobów rozumienia autoedukacji jest zwrócenie uwagi na podmiotowość tego procesu, intencjonalność i samodzielność w doborze celów i zadań, związanych ze zdobywaniem wiedzy lub kształtowaniem osobowości oraz metod i środków, a także długookresowość¹. Pojawiają się jednak dylematy, związane z określeniem stopnia świadomości i intencjonalności jednostki realizującej ten proces, czyli możliwości całkowitego zaplanowania działań. Warto przy tym zauważyć, że w zależności od tego, na gruncie jakiej dyscypliny naukowej rozpatrywane jest zjawisko autoedukacji, akcentuje się różne jego aspekty, np. w ujęciach socjologicznych występuje najczęściej szerokie rozumienie tego terminu, jako procesu osobistego rozwoju jednostki, świadomie podejmowanego i kierowanego przez nią samą w celu osiągnięcia określonego ideału czy wzoru osobowego, który ma zawsze społeczną genezę, gdyż jest przejęty z otoczenia lub przekazu kultury. Autoedukację rozpatruje się tutaj w kontekście wzajemnych stosunków i zależności, zachodzących pomiędzy jednostką a środowiskiem, podkreślając zatem społeczne uwarunkowania tego procesu. Egzemplifikacją stanowiska socjologicznego w tym zakresie mogą być poglądy Floriana Znanieckiego, który, posługując się terminem „samokształcenie”, identyfikował ten proces z osobistym rozwojem człowieka, świadomie przez niego kierowanym i kontrolowanym według mniej lub bardziej zrozumiałego ideału osobowości. Samokształcenie staje się w koncepcji Znanieckiego głównym czynnikiem, umożliwiającym wielostronny rozwój jednostki na bazie jej potencjalnych możliwości. Co więcej, „najwyższy rozwój indywidualny nie daje się w ogóle osiągnąć przez wychowanie, tylko przez samokształcenie bez nadzoru i kierunku wychowawców”². Samokształcenie powinno być zatem naturalnym przedłużeniem wychowania i kształcenia w szkołach, gdyż samodzielny wysiłek wzbogacenia swej osobowości o nowe wartości i dokonywanie w niej pożądaných zmian jest o wiele bardziej efektywny. Podobną definicję tego pojęcia sformułował uczeń Znanieckiego — Władysław Okiński. Rozwijając myśl swojego mistrza, wątpił jednak, czy antycypowany ideał siebie może być zjawiskiem powszechnych dążeń interaktywnych, ze względu na fakt, że jednostka rzadko dysponuje pełnym ideałem, ukierunkowującym jej dążenia w zakresie własnego rozwoju. Jest raczej tak, że posiada

¹ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1999, s. 84.

² F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. T. 2. Warszawa, PWN, 1973, s. 179.

jakiś zapożyczony „wzór osobowościowy”, do którego chce się upodobnić³. W odróżnieniu od samokształcenia, kształcenie i wychowanie szkolne stanowiło dla autora proces kształtowania osobowości „pod dyktando” i przy korzystaniu z pomocy oświatowca (nauczyciela). Okiński zwrócił również uwagę na problem samorzutnego rozwoju jednostki, który dokonuje się spontanicznie, pod wpływem środowiska społecznego, często bez świadomości intencji oraz inicjatywy człowieka, a także bez jego świadomego udziału w planowaniu i realizacji tego procesu⁴. W socjologicznych ujęciach samokształcenia wystąpiło myślenie o osobowości jako całości (ideał, wzorzec) lub o określonych, istotnych dla podmiotu, zakresach (wzór/wzory, np. wzór sportowca, ojca czy mistrza). Określenie tego ideału czy też wzoru pozwala jednostce ustalić konkretny zakres pożądanego rozwoju osobowego według rozwiniętej samowiedzy i dążeń do spełnienia się w cenionej przez siebie lub oczekiwanej i pożądanej roli społecznej. Socjologiczne ustalenia definicyjne istoty samokształcenia były bliskie wielu pedagogom i twórczo przez nich rozwijane. Niektórzy autorzy podkreślali jednak, że proces samokształcenia nabiera w takim ujęciu charakteru statycznego, adaptacyjnego, gdyż socjologiczne koncepcje samokształcenia nie dostrzegały zasadności przekształcania środowiska tak, aby stawało się bardziej wychowawczym⁵.

Na gruncie psychologicznym autoedukację rozpatrywano najczęściej w związku z zagadnieniem fazowości psychicznego rozwoju człowieka w ciągu życia i swoistą rolą autoedukacji w poszczególnych fazach, zwłaszcza adolescencji i życiu dorosłym, a także problematyką podmiotowości, autonomii i tożsamości jednostki. W ujęciu psychologicznym wystąpiło zarówno wąskie, jak i szerokie rozumienie autoedukacji. Przykładem pierwszego może być stanowisko Marii Librachowej, która, posługując się terminem „samouctwo”, ograniczyła go tylko do samodzielnego wyrobienia umysłowego, głównie do wyćwiczenia różnych sprawności intelektualnych⁶. Za szerokim rozumieniem samokształcenia opowiedziała się natomiast Jadwiga Baranowska, podkreślając, że dzięki samokształceniu postępuje jednocześnie proces kształcenia i wychowywania siebie. Strona umysłowa, duchowa, a w znacznej mierze i fizyczna człowieka podlegają przemianom w sposób integralny, toteż stopniowo (lecz w sposób ciągły) dokonuje się budowa, a nieraz przebudowa całej osobowości, zgodnie z przyjętym

³ W. OKIŃSKI: *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*. Poznań, Polski Instytut Socjologiczny, 1935, s. 34.

⁴ Ibidem..., s. 37. O procesie samorzutnego rozwoju szeroko pisał także F. ZNANIECKI (*Samorzutne wychowanie społeczne*. „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 7—8).

⁵ Zob. W. PROKOPIUK: *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*. Białystok, Totus, 1992, s. 62. Por. B. SUCHODOLSKI: *Wychowanie i strategie życia*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 170.

⁶ M. LIBRACHOWA: *Wskazówki w samokształceniu i samouctwie dla kandydatów na nauczycieli*. Katowice, ZNP (Okręg Śląski), 1946, s. 7.

ideałem⁷. Nieco inaczej samokształcenie pojmował Józef Pieter, postrzegając je jako kierowaną z zewnątrz pracę nad własną osobowością w dziedzinie woli, charakteru i kultury współżycia z innymi ludźmi, zgodną z wcześniej wytworzonym, trwałym ideałem życiowym. Warunkiem koniecznym wystąpienia samokształcenia było osiągnięcie przez człowieka dojrzałej osobowości, nie miało ono jednak charakteru w pełni autonomicznego i podmiotowego⁸. Stefan Baley do refleksji na ten temat wniósł nowy element, twierdząc, że w przeciwieństwie do samouctwa dziecięcego o charakterze popędowym, samokształcenie dojrzewającego człowieka staje się stopniowo procesem intencjonalnym, opartym na własnej woli i wyborze. W swoich poglądach rozróżniał przy tym samokształcenie, obejmujące poznawczą i sprawnościową stronę umysłu dzieci i młodzieży, oraz samowychowanie, odnoszące się do sfery uczuciowo-wolicjonalnej. Zgodnie z jego tezą dopiero w okresie dojrzewania wyraźnie zaznacza się tendencja do integracji obu tych sfer osobowości pod wpływem własnej aktywności. W jaki sposób przebiega owa integracja? Początkowo wysiłki samowychowawcze jednostki, skoncentrowane na kształtowaniu charakteru, zdają się dominować nad wysiłkami samokształceniowymi: „Strona moralna góruje nad intelektualną. Ale właśnie dopiero to ustalenie postawy może nadać późniejszej tendencji samokształceniowej właściwy sens i kierunek. Samokształcenie zyskuje na tej drodze głębsze wewnętrzne uzasadnienie”⁹. A zatem wystąpienie samokształcenia, czyli wyższego poziomu pracy nad sobą, autor uzależniał od ukształtowania się odpowiedniej postawy moralnej jako właściwości wcześniejszych faz wychowawczego rozwoju w okresie adolescencji, a nawet wcześniej. Za to Maria Przetacznikowa używała terminu „samowychowanie” w wąskim rozumieniu, uznając je za zinterioryzowany, wewnętrzny mechanizm regulacji zachowania jednostki, tożsamy z wyższym stopniem jej rozwoju — stadium osiągniętej przez nią autonomii. W stadium samowychowania człowiek potrafi — zdaniem autorki — przekształcać zasady i czynić je składnikami zestawu autonomicznych wartości, którymi kieruje się samodzielnie, modyfikując swe postępowanie zgodnie z własnymi potrzebami i motywami, ukierunkowanymi przez rzeczywistość społeczną, w jakiej żyje¹⁰. W koncepcjach psychologicznych posługiwano się też często pojęciem „samorealizacji” oraz „autokreacji”. Wiesław Łukaszewski, na przykład, opowiadał się generalnie za ujmowaniem samorealizacji jako spontanicznego procesu rozwoju osobowości, będącego rezultatem jej interakcji z innymi ludźmi oraz podejmowanych i realizowanych zadań. Autor wyróżnił trzy kon-

⁷ J. BARANOWSKA: *Samokształcenie*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 3. Red. S. ŁEMPICKI. Warszawa, NK, 1939, s. 698.

⁸ J. PIETER: *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa, NK, 1963, s. 11—15.

⁹ S. BALEY: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Pedagogika dorosłych*. Red. K. WOJECHEWSKI. Warszawa, PZWS, 1965, s. 189.

¹⁰ M. PRZETACZNIKOWA, Z. WŁODARSKI: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa, PWN, 1979, s. 315.

cepcje samorealizacji: rozwój osobowości jako cel autonomiczny, rozwój osobowości jako środek i/lub warunek osiągnięcia pozaosobowościowego celu oraz rozwój osobowości jako produkt uboczny rozwijanej przez jednostkę działalności¹¹. Pierwsza koncepcja opierała się na wizji świata antropocentrycznego i założeniu, że doskonalenie siebie jest imperatywem człowieka, nakazem moralnym, a zgodnie z psychologią humanistyczną, również naturalnym dążeniem każdej indywidualności. Łukaszewski, nie negując pożytków rozwojowych płynących z samodoskonalenia jako celu samego w sobie, zauważył, że może ono zamykać człowieka w kręgu spraw osobistych, prowadzić do egocentryzmu i pseudorealizacji¹². Trudno jednak — jak się wydaje — traktować to potencjalne zagrożenie jako immanentną cechę samodoskonalenia czy choćby przeważającą tendencję w tym procesie. W wyróżnionej przez autora drugiej koncepcji samorealizacji mamy do czynienia z koncentracją jednostki na zmianie swego położenia oraz wywołaniu zmiany w otoczeniu, bezpośrednio niezwiązanej z własną osobą. Podejmowane działania, zmierzające do zmiany samego siebie, stanowią jedynie cel — środek — do osiągania nadrzędnych celów i wartości, nie stanowią więc celu autonomicznego tych działań. Jak twierdził autor: „Rozwój jako środek, jako warunek nie musi prowadzić do koncentracji na własnej osobie. Koncentracja na rozwoju jest tu jednym tylko składnikiem ogólniejszej koncentracji na zadaniach”¹³. Zadanie staje się zatem czynnikiem wyzwalamym samodoskonalenie. Trzecia koncepcja samorealizacji zakładała natomiast, że rozwój osobowości nie jest ani celem samym w sobie, ani też środkiem czy warunkiem osiągnięcia jakiegoś celu, ale produktem ubocznym ludzkiej działalności. Jest to więc rozwój spontaniczny, nieintencjonalny, najczęściej nieświadomy. Z proponowaną przez Łukaszewskiego wizją samorealizacji jako funkcji działania jednostki skierowanego głównie na zewnątrz własnego „ja”, korespondowała koncepcja autokreacji Zbigniewa Pietrasińskiego. Psycholog początkowo rozróżnił dwa terminy związane z rozwijaniem siebie: kierowanie swoim rozwojem i praca nad sobą¹⁴. Pierwsze pojęcie uznał za szersze i, jako nadrzędne, obejmujące nie tylko samokształcenie i samowychowanie, lecz także wybór kierunku kształcenia, zawodu, miejsca pracy, grupy przyjaciół, decyzje dotyczące stanu cywilnego i rodzinnego, wybór ważnych zadań zawodowych i innych. Autor zakładał, że wszystkie te działania, decyzje i interakcje spełniają różne funkcje autokrea-

¹¹ W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa, KiW, 1984, s. 383.

¹² Ibidem..., s. 384—440. Krytycznie ustosunkował się do tego stanowiska Dzierżymir Janowski, wskazując m.in., że samodoskonalenie może być też rezultatem i wyrazem internalizacji moralnej wartości człowieka, silnie wyeksponowanej w humanistycznej kulturze europejskiej, której istotnym składnikiem jest allocentryzm i socjocentryzm, a nie egoizm. W tym znaczeniu samodoskonalenie może być zorientowane na rozwijanie swych osobistych możliwości bycia wartościowym członkiem społeczeństwa (Zob. D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 54).

¹³ W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju...*, s. 386.

¹⁴ Z. PIETRASIŃSKI: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa, Iskry, 1977, s. 9.

cyjne. Termin: „praca nad sobą” rezerwował za to tylko dla samokształcenia i samowychowania. W późniejszym okresie twórczości samokształcenie i samowychowanie były rozpatrywane przez Pietrasińskiego w szerszym aspekcie realizowania się podmiotowości jednostki. Autor posługiwał się pojęciem autokreacji intencjonalnej, która — w jego rozumieniu — polega na współtworzeniu i współformowaniu przez jednostkę własnej drogi życiowej i własnej osobowości. Stanowi jednocześnie pojęcie nadrzędne wobec określeń takich jak samowychowanie, samokształcenie, kierowanie życiem czy kierowanie karierą, obejmując także niezamierzone efekty osobowościotwórcze autonomicznych zachowań jednostki. Autor zauważył przy tym, że człowiek posiada raczej niewielkie rezerwy rozwoju, które może wykorzystywać w procesie samorealizacji. Jego aktywność w tym zakresie polega głównie na podejmowaniu pozytywnej kooperacji z czynnikami urabiania, kompensowaniu niedoskonałości tego procesu, rewidowaniu i przekraczaniu wyników oraz celów urabiania, przeciwstawianiu się określonym oddziaływaniom¹⁵. W ujęciach psychologicznych zaznaczyły się — jak już wcześniej wspomniałam — tendencje do wiązania autoedukacji z fazami rozwojowymi człowieka i analizą różnych ich momentów z myślą o optymalizacji czynności autoedukacyjnych, ale także tendencje do uwzględniania dyspozycji psychicznych jednostki, ważnych mechanizmów (motywy, potrzeby) oraz zmian, zachodzących w różnych sferach psychiki. Psychologiczne koncepcje traktowały ponadto autoedukację jako proces samodzielny, oparty na własnej inicjatywie i własnym rozumieniu sensu poczynań, związany z rozwiązywaniem zadań życiowych, społecznych, ekonomicznych, ale równocześnie wskazywały na znaczenie spontanicznych zmian osobowościowych pod wpływem całokształtu aktywności i interakcji, które mogą dopełniać lub modyfikować intencjonalne oddziaływania osobowościotwórcze¹⁶.

Na gruncie pedagogicznym wystąpiły zróżnicowane stanowiska odnośnie problematyki związanej z autoedukacją, często wykorzystujące dorobek innych dyscyplin naukowych, trudno zatem wyraźnie oddzielić pedagogiczny punkt widzenia od socjologicznego lub psychologicznego. W poglądach pedagogów można także zauważyć zarówno szerokie, jak i wąskie ujęcie autoedukacji, przy czym autorzy często posługują się dwoma terminami: samouctwo i samokształcenie, traktując je zamiennie lub też wyraźnie rozdzielając. W tym drugim przypadku samouctwo polegało zazwyczaj na samodzielnym zdobywaniu elementarnych wiadomości i sprawności, natomiast samokształcenie odnosiło się do rozwoju całej osobowości człowieka. Zamiennie tymi terminami posługiwał się na przykład Władysław Spasowski, definiując samokształcenie jako proces rozwoju osobowego człowieka, dokonujący się poprzez samodzielne stawianie i rozwiązy-

¹⁵ Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa, PWN, 1988, s. 93—96.

¹⁶ Zob. S. BALEY: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa, PWN, 1958, s. 272—273.

wanie zadań koniecznych, wpływających z „natury” i uświadomionych potrzeb. Badacz traktował samokształcenie jako naturalną potrzebę każdej „bogatszej duszy ludzkiej”, dążącej do doskonałości, poznania prawdy i postępu. Proces ten stawał się ostatnim szczeblem i najdoskonalszą metodą w dziedzinie wartości wychowawczych człowieka, dawał bowiem „pełną świadomość wykonywanej pracy” oraz „pełną świadomość celu i zadań na najbliższą i dalszą metę”, dostarczając przy tym środków samokontroli. Najważniejszym zadaniem szkoły było przygotowanie i pobudzenie młodzieży do samodzielnej pracy, również w dziedzinie swojego własnego rozwoju osobowego¹⁷. Antoni Bolesław Dobrowolski natomiast rozróżniał w swoich poglądach te dwa pojęcia, traktując samouctwo jako niższy, a samokształcenie jako wyższy poziom pożądanego samodzielnego rozwoju jednostki. Przez samouctwo rozumiał samodzielne (poza szkołą) zdobywanie dowolnej wiedzy fachowej „na jakimkolwiek poziomie, ograniczonym jedynie granicami zdolności wrodzonych”, samokształcenie za to miało polegać na samodzielnym zdobywaniu wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, otwierającego jednostce drogę do realizacji swoich możliwości i świadomego uczestnictwa w cywilizacji¹⁸. Dla autora samouctwo i samokształcenie oznaczało rozwijanie własnej osobowości bez codziennej pomocy specjalistów, bez szkoły, jedynie ze sporadyczną pomocą. Przygotowaniem młodzieży do tych procesów powinna — jego zdaniem — zająć się szkoła, poprzez rozbudzanie zainteresowań, organizowanie kółek samokształceniowych oraz preferowanie w uczeniu się formy treningu: fizycznego, umysłowego, popędów, instynktów, skłonności i woli¹⁹. Podobnie uważała Jolanta Landy—Tołwińska, traktując samouctwo jako niższy i bardziej prymitywny sposób uczenia się, prowadzący do zdobycia wiedzy i sprawności na poziomie elementarnym, często bez rozeznania i świadomości „przyczyny i celów, bez sprecyzowania kryteriów doboru treści, bez znajomości metod uczenia się”²⁰. Chodziło zatem raczej o uczenie się w sposób samorządny, pozbawiony świadomości osobotwórczego znaczenia wykonywanych czynności i intencji osiągania konkretnych celów. W odróżnieniu od samouctwa, istotę samokształcenia — według autorki — stanowiło działanie podjęte ze świadomością celów i środków służących rozwojowi całej osoby. Działanie to charakteryzowało się większą efektywnością, było jednak możliwe dopiero po osiągnięciu dojrzałości w sensie biologicznym, społecznym, kulturalnym²¹. Wyraźne rozróżnienie

¹⁷ W. SPASOWSKI: *Zasady samokształcenia*. Warszawa, KiW, 1959, s. 16—21.

¹⁸ A. B. DOBROWOLSKI: *Pisma pedagogiczne*. T. 1. *Ustrój szkolny*. Warszawa, PZWS, 1958, s. 12.

¹⁹ Ibidem, s. 71—72. Zob. także: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. T. 2. *Nowa dydaktyka*. Warszawa, PZWS, 1960.

²⁰ J. LANDY-TOLWIŃSKA: *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*. Warszawa, PWN, 1968, s. 12. Por. H. RADLIŃSKA: *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Ossolineum, 1961, s. 388.

²¹ J. LANDY-TOLWIŃSKA: *Od samouctwa....* Podobne poglądy w tym zakresie prezentował W. Puślecki (*Samokształcenie (samouctwo)*). W: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Red.

samouctwa od samokształcenia zaproponował także Franciszek Urbańczyk. Jego definicja samouctwa zbliżona była do sposobu rozumienia tego pojęcia przez Jolantę Landy—Tołwińską, natomiast samokształcenie polegało — jego zdaniem — na samodzielnym, poddanym samokontroli realizowaniu w sobie jakiegoś mniej lub bardziej uświadomionego wzoru osobowości²². Podobnie jak socjologowie podkreślił zatem wpływ osobisty jednostki na zrealizowanie wizji pożądanego stanu własnej osoby według mniej lub bardziej uświadomionego wzoru. Samokształcenie stanowiło dla niego najwyższą formę kształcenia, odznaczającą się takimi właściwościami jak: świadomy zamiar, samodzielność, samokontrola, zmienianie własnej osobowości w zakresie wiedzy i umiejętności oraz pewnych cech moralnych, estetycznych, fizycznych. Urbańczyk, nawiązując do ujęć psychologicznych, stwierdził, że samokształcenie może być uprawiane w wieku dojrzewania i w życiu dorosłym oraz wskazał na znaczenie motywów i pewnych cech charakteru (głównie wytrwałości oraz systematyczności) dla efektywności tego procesu²³. Podobnie szeroką definicję samokształcenia zaproponował Kazimierz Wojciechowski, przyjmując, że polega ono na samodzielnym zdobywaniu wyrobienia umysłowego (np. zdolności obserwacji, poprawie sposobu myślenia) oraz pracy nad własnym charakterem w celu upodobnienia się do przyjętego wzoru. Autor traktował samokształcenie jako formę stawania się kimś lepszym, dzięki własnemu wysiłkowi planowania, realizacji i kontroli tego procesu. Podjęcie pracy nad sobą jest uwarunkowane — zdaniem autora — motywami społecznymi, psychicznymi oraz praktycznymi²⁴. Poglądy Wojciechowskiego korespondowały ze sposobem rozumienia samokształcenia przez Włodzimierza Kaczorowskiego, który uznał, że jest ono formą zdobywania i doskonalenia wiedzy poza szkołą oraz samodzielnym doskonaleniem osobowości, zgodnie z aktualnymi potrzebami indywidualnymi i zawodowymi jednostki, a także według ustalonego przez nią planu²⁵. Wieloaspektowo i szeroko samokształcenie ujmował Czesław Maziarz: w jego koncepcji oznaczało ono zespół celowych wysiłków i czynności, mających

K. WOJCIECHOWSKI. Wrocław, Ossolineum, 1986, s. 286). Znacznie szersze znaczenie samouctwu przypisywał natomiast R. Wroczyński, zaliczając do niego każdy proces samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawności. Autor posługiwał się również terminem „samowychowanie”, odnosząc go do samodzielnego kształtowania dyspozycji psychicznych i cech charakteru. Oba te procesy: samouctwo i samowychowanie, nazywał samokształceniem (R. WROCZYŃSKI: *Praca oświatowa*. Warszawa, NK, 1965, s. 219).

²² F. URBAŃCZYK: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław, Ossolineum, 1973, s. 49.

²³ IDEM: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*. W: *Pedagogika dla dorosłych...*, s. 222. Por. *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym. Koncepcje badawcze*. Red. J. SEMKÓW. Wrocław 1981, s. 13.

²⁴ K. WOJCIECHOWSKI: *Samokształcenie w praktyce i teorii*. W: *Pedagogika dla dorosłych...*, s. 352—355. Por. M. RATAJ: *Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby*. Wrocław, Ossolineum, 1972, s. 37—39 oraz A. KAMIŃSKI: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, PWN, 1971, s. 19.

²⁵ W. KACZOROWSKI: *Współczesne poglądy na problem samokształcenia*. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1975, nr 3—4, s. 11.

doprowadzić do uzyskania zmian osobowości kształcącego się własnym wysiłkiem podmiotu, przy czym zmiany te należało rozumieć jako:

- uzyskiwanie nowych nabytków, np. w postaci wiadomości;
- doskonalenie dotychczasowych umiejętności, np. sposobów zachowania;
- unowocześnianie zasobów duchowych i dostosowywanie się do wymogów życia;
- wyzbywanie się tych zasobów postępowania, które są uznawane za niekorzystne, np. wyzbycie się arogancji²⁶.

Autor traktował samokształcenie jako swoisty proces oświatowo-wychowawczy, wiążący się treściowo i funkcjonalnie ze wszystkimi dziedzinami życia osobistego i społecznego człowieka. Obejmował nim zarówno samodzielne uczenie się, doskonalenie zawodowe, samowychowanie społeczno-moralne i ideowo-polityczne, jak również twórczość amatorską, konsumpcję dóbr kulturalnych, czas wolny, życie codzienne. Dokonując systemowej analizy samokształcenia, Maziarz zwrócił uwagę na fakt, że jest to działalność dobrowolna, podejmowana pod wpływem określonych motywów i dla zaspokojenia własnych potrzeb społecznych i kulturalnych, celowa — gdyż oparta na wzorach osobowościowych, do których samokształtujący pragnie się zbliżyć, poddana samokontroli, indywidualna, zgodna z własną koncepcją pracy samokształceniowej, mniej lub bardziej dojrzała oraz wielorako uwarunkowana²⁷. W przeciwieństwie do szerokiego sposobu rozumienia samokształcenia, Stanisław Karaś zaproponował wąskie ujęcie tego pojęcia. Samokształcenie — jego zdaniem — to samodzielne, świadome i celowe, poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej lub kwalifikacji zawodowych, stanowiące przedłużenie bądź uzupełnienie kształcenia i wychowania szkolnego. Miał to być zatem proces zbliżony do nauki szkolnej, z tą różnicą, że realizowany pod własnym kierunkiem i podlegający samoocenie, a nie kontroli i ocenie nauczyciela²⁸. Warto też zauważyć, że niektórzy pedagodzy krytycznie odnosili się do wąskiego rozumienia samokształcenia jako zindywidualizowanego sposobu zdobywania wiedzy i rozszerzania horyzontów umysłowych, przykładem jest Irena Wojnar, która, dostrzegając potrzebę odejścia w pedagogice od takiego ciasnego i jednowymiarowego rozumienia samokształcenia, podkreślała znaczenie samoedukacji w całym egzystencjalnym istnieniu człowieka i jej rolę w rozwoju społeczeństwa²⁹.

Na gruncie pedagogicznym wystąpiło jeszcze jedno charakterystyczne rozróżnienie pojęć na samokształcenie i samowychowanie, będące konsekwencją

²⁶ Cz. MAZIARZ: *Proces samokształcenia*. Warszawa, PZWS, 1966, s. 8.

²⁷ Ibidem, s. 12—13.

²⁸ S. KARAŚ: *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*. Radom, ITE, 1995, s. 33. Zob. także: W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN, 1987, s. 165—166.

²⁹ Zob. I. WOJNAR: *O samokształceniu inaczej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1, s. 25—28; EADEM: *Człowiek jako podmiot i cel wychowania*. W: *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Wyd. PAN, 1989, s. 167.

dychotomicznej klasyfikacji cech osobowości człowieka w ujęciu niemieckiego psychologa — Williama Sterna. Zgodnie z tą koncepcją wyróżniano cechy instrumentalne, dotyczące sfery intelektualno-sprawnościowej umysłu człowieka: wiedzę, umiejętności, nawyki i sposoby działania, oraz cechy kierunkowe, odnoszące się do sfery uczuciowo-wolitionalno-motywacyjnej, czyli: postawy, przekonania, motywacje, indywidualny system wartości, aspiracje, cele, ideały³⁰. Na podstawie takiego podziału samokształcenie łączono z pierwszą sferą osobowości człowieka, dlatego też miało ono polegać na świadomym, samodzielnym i zamierzonym kształtowaniu dyspozycji instrumentalnych. Z drugą natomiast sferą łączono samowychowanie, którego istotą było kształtowanie dyspozycji kierunkowych. Różnie też pojmowano relacje pomiędzy samokształceniem i samowychowaniem, wykazując nadrzędność jednego pojęcia nad drugim lub równoważność obu³¹.

Wyraźne rozróżnienie tych terminów było widoczne w poglądach Zofii Matulki, która samokształcenie zdefiniowała jako proces samodzielnego przyswajania wiedzy, wyrabiania sprawności umysłowych oraz praktycznych (m.in. manualnych). Pojęcie to odnosiło się zatem do samodzielnego kształtowania intelektu, zdolności i umiejętności poznawczych. Samowychowanie natomiast autorka identyfikowała z procesami autokreacyjnymi, których celem miało być wyrabianie hierarchii wartości, tworzenie przekonań i postaw, kształtowanie charakteru moralnego, kultury fizycznej, rozwijanie wrażliwości na piękno, estetykę. Pomimo wzajemnego przenikania się oraz warunkowania samokształcenia i samowychowania, rozumianych jako dwa obszary pracy autokreacyjnej, pojęcia te — zdaniem autorki — w znaczący sposób różnią się od siebie. W samokształceniu dominuje bowiem kształtowanie sfery poznawczej, w samowychowaniu natomiast — sfery woli i emocji, czyli sfery psychiki ukierunkowanej na osiąganie dobra i przeżywanie piękna³². Podobnie terminy wyróżniał Józef Półturzycki: samokształcenie — dla określenia procesu samodzielnie prowadzonego uczenia się, w którym jednostka samodzielnie ustala cele i treści, a także dobiera formy, źródła i metody pracy, oraz samowychowanie, rozumiane jako samokształcenie o przewadze celów i treści wychowawczych w zakresie cech charakteru, postaw, uznawanych wartości i ideałów. Autor posługiwał się także pojęciem „samouctwa” dla określenia samodzielnego zdobywania wiedzy w zakresie podstawowym oraz nabywania prostych umiejętności zawodowych³³. W poglądach Półturzyckie-

³⁰ W. STERN: *Inteligencja dzieci i młodzieży*. Warszawa, Książnica — Atlas, 1927, s. 346. Zob. także: W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok, Trans Humana, 2008, s. 30; D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 85; M. DUDZIKOWA: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa, WSiP, 1987, s. 82—85.

³¹ Zob. S. PACEK: *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*. Warszawa, PWN, 1977, s. 51.

³² Z. MATULKA: *Metody samokształcenia*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 7.

³³ J. PÓLTURZYCKI: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 14.

go można zauważyć nadrzędność pojęcia „samokształcenie”, które obejmuje też samowychowanie i samouctwo oraz wzajemne zależności pomiędzy tymi procesami. Głównym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w określonym zakresie, ale efekty tego procesu — zdaniem autora — mogą doprowadzić do zmian w osobowości, rozumianej jako zespół stałych właściwości i procesów psychicznych jednostki, odróżniających ją od innych osób i określających jej zachowanie. Inaczej relacje pomiędzy tymi pojęciami widziała Irena Jundziłł, która, wychodząc z założeń aktywistycznej teorii wychowania człowieka sformułowanej przez Tadeusza Tomaszewskiego, uznała dominację samowychowania nad samokształceniem³⁴. W samowychowaniu, jak twierdziła autorka, chodzi o czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości. Jest to zatem świadome i celowe kierowanie sobą. Samokształcenie natomiast polega na samodzielny zdobywaniu, wzbogacaniu czy też utrwalaniu wiedzy i umiejętności³⁵. Stefan Pacek jest tym z badaczy, który podstawą opisu i zrozumienia problematyki samowychowawczej uczynił wiedzę o zachowaniu człowieka, rozwijaną na gruncie psychologii poznawczej, przy czym dla wyjaśnienia terminu „samowychowanie” nie do końca konsekwentnie wykorzystał założenia cybernetyki³⁶. Autor zdefiniował to pojęcie jako świadome i dobrowolne sterowanie własnym zachowaniem, poprzez dokonywanie zmian kierunkowych cech osobowości, zgodnie z przyjętym ideałem czy określonym planem osobistego rozwoju jednostki, w celu osiągnięcia najkorzystniejszych relacji z otoczeniem³⁷. Jednocześnie opowiadał się za równorzędnością pojęć „samowychowanie” i „samokształcenie”, choć nie uznawał ich za tożsame.

Rozróżnienie terminów — samowychowanie i samokształcenie — ze względu na rodzaj kształtowanych dyspozycji ułatwiło z jednej strony rozwijanie badań empirycznych nad edukacją, w tym autoedukacją³⁸, z drugiej jednak —

³⁴ Autorka nie zawsze konsekwentnie prezentowała poglądy w tym zakresie: niekiedy utożsamiała samowychowanie z samokształceniem, odnosząc te dwie formy aktywności do tej samej dziedziny działalności człowieka, czyli pracy nad sobą (zob. I. JUNDZIŁŁ: *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Warszawa, WSiP, 1974, s. 118). Szerzej na ten temat pisze B. Śliwowski (zob. B. ŚLIWOSKI: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków, Impuls, 2010, s. 18—20).

³⁵ I. JUNDZIŁŁ: *Samowychowanie*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1997, s. 716. Zob. także: W. OKOŃ: *Proces samokształcenia*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1983, nr 4; Cz. KUPISEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN, 1978, s. 24.

³⁶ Poglądy Packa oraz uzyskane przez niego wyniki badań empirycznych zostały poddane konstruktywnej krytyce przez Bogusława Śliwskiego (zob. B. ŚLIWOSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 21—41).

³⁷ S. PACEK: *Samowychowanie studentów...*, s. 14—19 oraz s. 47. Por. H. MUSZYŃSKI: *Proces samowychowania i formy jego realizacji*. W: *Z zagadnień samowychowania studentów*. Red. J. BIŃCZYCKA. Katowice, Wyd. UŚ, 1983, s. 13.

³⁸ Zob. D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 86.

prowadziło do zagubienia integralności procesu rozwoju psychicznego człowieka. Takie dychotomiczne ujęcie procesów edukacyjnych budziło wątpliwości choćby ze względu na trudność dokonania precyzyjnego pomiaru izomorficznych reakcji pomiędzy typami oddziaływań, a ich efektami w postaci zmian w osobowości jednostki³⁹. Ponadto między zmianami osobowościowymi występują także określone relacje, polegające na tym, że każdy stan, wyznaczony przez jedną z nich, może stanowić podłoże dla występowania stanu określonego przez zmianę następną⁴⁰. Na przykład zdobywanie przez jednostkę określonych wiadomości, nabywanie umiejętności czy doskonalenie myślenia są niezbędne nie tylko dla rozwijania sfery poznawczej i instrumentalnej osobowości, ale mogą stanowić także konieczną podbudowę dla kształtowania się postaw, przekonań, motywacji, indywidualnego systemu wartości, aspiracji, celów, ideałów⁴¹. Przewyciężeniem dychotomicznego ujęcia procesów edukacyjnych były stanowiska tych autorów, którzy posługiwali się szerokim ujęciem samokształcenia i samowychowania lub łączyli je, posługując się pojęciami samokształtowania, autokreacji czy też autoedukacji. Szerokie ujęcie samokształcenia, łączące procesy samokształcenia i samowychowania, proponował m.in. Jerzy Kujawiński. Pisał o tym w ten sposób: „W prawidłowo rozumianym procesie samokształcenia człowieka (przedszkolaka, ucznia, studenta, pracownika itp.) mogą i powinny możliwie zawsze splatać i przenikać się wzajemnie oba procesy autokreacyjne i (lub) współkreacyjne, tzn. pozwalające rozwijać zarówno instrumentalną, jak i kierunkową stronę jego osobowości”⁴². Maria Dudzikowa natomiast stwierdziła, że podział na samokształcenie i samowychowanie jest czysto teoretyczny, ponieważ w praktyce nie zawsze można nakreślić między nimi linię graniczną i jedno bez drugiego nie służy nadawaniu wyższej jakości swojemu życiu. Autorka używała terminu „autokreacja”, ale korzystała jednocześnie z wielu innych pojęć, często stosując je zamiennie: samokształtowanie, samokształcenie, samowychowanie, kształtowanie samego siebie. Wszystkie te pojęcia odnosiły się, według niej, do trudnej sztuki tworzenia samego siebie, czyli świadomej pracy nad sobą, polegającej na formułowaniu i stawianiu przed sobą zadań dalekich i konsekwentnej ich realizacji, zgodnie z systemem antycypowanych, pożądaných przez jednostkę stanów dotyczących własnej osoby, powiązanych z całością jej dążeń życiowych⁴³. Tworzenie samego siebie —

³⁹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 150.

⁴⁰ H. MUSZYŃSKI: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa, PWN, 1977, s. 226.

⁴¹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 150. Zob. także: Z. SZULC: *Wartości instrumentalne i kierunkowe w samowychowaniu*. W: *Z zagadnień samowychowania studentów...*

⁴² J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań, WN UAM, 2001, s. 23.

⁴³ Dudzikowa przesłanek do uzasadnienia swoich poglądów poszukiwała głównie w psychologicznych koncepcjach podmiotowości oraz w poznawczych teoriach osobowości (M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa, NK, 1985, s. 188—189, 241).

zdaniem autorki — zachodzi tylko wtedy, gdy cele i sposoby ich osiągnięcia nie są wyznaczone przez kogoś innego, lecz przez samą jednostkę, która z własnej woli planuje rozwój i kieruje nim, dążąc do zamierzonej przez siebie jakości własnego życia, która to jakość wynika z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i swego w nim miejsca. Autokreacja w takim rozumieniu staje się procesem w pełni racjonalnym, intencjonalnym, zorganizowanym i kontrolowanym przez sam podmiot. Warto zauważyć, że Dudzikowa dostrzegała konieczność holistycznego podejścia do rozwoju człowieka⁴⁴, proponując samodoskonalenie całej osobowości, a nie tylko pewnych jej cech. Identyfikując się ze stanowiskiem Janusza Reykowskiego, dostrzegała bowiem niebezpieczeństwo wybiórczego i nadmiernego rozwoju jednej sfery osobowości, np. rozwoju ciała bez rozwoju umysłu lub emocji bez norm etycznych. Możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości uzależniała jednak od nastawienia człowieka na orientację „być”, a nie „mieć”, gdyż to wybór wartości decyduje o wielkości bądź pospolitości istnienia. Autorka traktowała samokształtowanie jako proces aksjologicznie pozanormatywny. Twierdziła, że nie można go uznawać tylko wtedy, gdy ukierunkowany jest przez „słuszne” cele, ideały i wzory, powszechnie uważane za cenne, a wyłączać z niego wszystko inne⁴⁵. Autokreacja może zatem obierać charakter destrukcyjny czy wręcz patologiczny, na przykład na skutek dysfunkcji rodziny, destrukcyjnych wzorów, czerpanych z mass mediów, antykturowych grup rówieśniczych i in.. Stąd też duża rola procesu edukacji, w którym nie wystarczy rozwijać dążenia samorozwojowe, trzeba również wspomagać jednostkę w ukształtowaniu takiego systemu wartości i takiej motywacji autobiograficznej, które pozwolą jej w całym aktualnym i dalszym przebiegu życia działać konstruktywnie, w pełni twórczo⁴⁶. Łączenie procesów samokształcenia i samowychowania było widoczne również w poglądach Stanisława Palki, który posługiwał się terminem „samokształtowanie”, obejmującym „nie tylko tradycyjnie pojmowane samokształcenie, ale i samowychowanie, autokreację, świadome układanie toku życia według przyjętego systemu warto-

⁴⁴ Przez rozwój autorka rozumiała ciąg przemian w osobowości, który doprowadza do jakości wyższej niż poprzednia, a więc taki, który jest postępowaniem do poprzedniego stanu, rozumianego jako całość (Ibidem, s. 27).

⁴⁵ M. DUDZIKOWA: *Praca młodzieży nad sobą...*, s. 46.

⁴⁶ Stanowisko Dudzikowej jest zbliżone do poglądów Romana Schulza, który, zajmując się różnorodnością dziedzin ludzkiej twórczości, stwierdził, że człowiek może być twórczy nie tylko jako reprezentant określonych ról społecznych lub profesjonalny artysta, ale również jako osoba, jako indywidualne „ja”. Tworzywem twórczości może być całe życie człowieka, całokształt jego osobowości. Działania twórcze w tym wypadku wyrażają się w „akcie tworzenia” idealnego obrazu własnej osoby, a następnie w dążeniach do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia. Autokreacja — w ujęciu autora — obejmuje zatem całokształt planowanych zadań kształtowania siebie i rozwijania własnej osobowości. W tym sensie staje się ona „trudem tworzenia samego siebie” (R. SCHULZ: *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa, PWN, 1990, s. 42).

ści”⁴⁷. Ma ono wymiar samodzielnej aktywności wychowawczej (samowychowanie) i kształcącej (samokształcenie), skierowanej na samego siebie, w celu pełnego rozwoju osobowości. Samokształtowanie — w ujęciu autora — jest związane z aktywnością „odśrodkową”, czyli samodzielną pracą nad sobą wychowanków i uczniów, w odróżnieniu od wychowania i kształcenia, które odnoszą się głównie do działań „dośrodkowych”, tzn. oddziaływań wychowawców i/lub nauczycieli na wychowanków i uczniów⁴⁸. Podobnie Bogusława Matwijów: pojęcia „samokształtowanie” używała dla określenia trwającej przez całe życie samodzielnej aktywności edukacyjnej człowieka, nastawionej na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego „ja”, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości oraz twórcze działanie zewnętrzne⁴⁹. Tymczasem Anna Ratusiowa postulowała zastąpienie terminów „samowychowanie” i „samokształcenie”, będących konsekwencją dychotomicznego podziału osobowości ludzkiej na dyspozycje instrumentalne i kierunkowe, pojęciem „autokreacja charakterologiczna”, której istotę upatrywała w twórczej postawie jednostki wobec własnego charakteru. Autorka uzasadniała swoje stanowisko twierdzeniem, że człowiek jako osoba stanowi niepodzielną całość, jedność pod względem biologicznym, psychicznym, społecznym i duchowym, podejmując działania autokreacyjne ze względu na różne rodzaje potrzeb, w tym potrzeby transcendentne, pozwalające mu przekraczać samego siebie⁵⁰. Dzierżymir Janowski natomiast posługiwał się terminem „autoedukacja”, proponując szerokie jego rozumienie jako ogółu podmiotowych przejawów intraaktywności jednostki, ukierunkowanych na własny rozwój, „podejmowany ze względu na cenioną wartość własnego życia, zbieżny z wizją pożądaną jakości życia członków wspólnoty społecznej, czy wielu wspólnot naraz, jakkolwiek rozumianych i odczuwanych (lokalnej, rodzinnej, etniczno-narodowej, państwowej, wyznaniowej, kulturowo-cywilizacyjnej), których jest członkiem/uczestnikiem w toku swego życia”⁵¹. Własny udział w stawianiu się może — zdaniem autora — obejmować wpływ jednostki na rozwój różnych cech, właściwości i dyspozycji osobowych, takich jak: powiększanie zasobów wiedzy, umiejętności i sprawności, ujawniających się predyspozycji, tendencji i zdolności twórczych, ustalanie i ugruntowanie orientacji życia (zwłaszcza światopoglądu), postawy moralnej, kształtowanie i ochrona tożsamości oraz autonomii osobowej, rozwijanie wrażliwości

⁴⁷ S. PALKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006, s. 8.

⁴⁸ IDEM: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków, Wyd. UJ, 2003, s. 88; IDEM: *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PALKA. Kraków, Wyd. UJ, 1998, s. 10.

⁴⁹ B. MATWIJÓW: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków, Wyd. UJ, 1994, s. 115.

⁵⁰ A. RATUŚ: *Autokreacja charakterologiczna*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. PILCH. Warszawa, Żak, 2003, s. 240—243.

⁵¹ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2012, s. 53.

emocjonalnej, społecznej, estetycznej, a także ugruntowanie podmiotowości człowieka we wszystkich płaszczyznach aktywności zewnętrznej i wewnętrznej⁵². Traktując autoedukację jako proces całkowicie indywidualny i wymagający twórczej aktywności, Jankowski podkreślił tym samym znaczenie podmiotowości i autonomii jednostki dla urzeczywistniania jej potencjalnych możliwości. Zwrócił także uwagę na humanistyczny wymiar autoedukacji, który wyraża się w realizacji najbardziej ludzkiego zadania — najpełniejszej realizacji twórczego potencjału człowieka. Dlatego też autoedukacja — w jego rozumieniu — staje się szansą na życie twórcze, godne, interesujące i satysfakcjonujące. Autor uznawał przy tym autoedukację za fakt społeczny w tym sensie, że człowiek, kształtując czy modyfikując swoją osobowość w różnym zakresie, podejmuje te czynności głównie jako przygotowanie do pełnienia określonych ról i zadań społecznych⁵³. Z kolei Bogusław Śliwerski, podejmując trud wyjaśnienia sensu pojęcia „samowychowanie” za pomocą krytycznej analizy dorobku różnych autorów, doszedł do wniosku, iż najczęściej niesłusznie utożsamiano samowychowanie z określonego rodzaju aktywnością ludzką, o której specyfice świadczyły: dobrowolność, świadomość, intencjonalność, ciągłość, autonomiczność. W opozycji do powyższych wyróżnień — jak wskazuje autor — znalazły się poglądy wielu wybitnych filozofów wychowania, którzy uznawali pozapodmiotowy charakter samowychowania, traktując je jako zjawisko wewnątrzpsychiczne, nie zawsze i nie w pełni przez jednostkę uświadamiane, permanentne, realizujące się niejako przy okazji wykonywanych przez człowieka zadań. Śliwerski twierdził, że samowychowanie jest zjawiskiem intrasubiektywnym, zmienną, pośredniczącą pomiędzy działaniem określonej sytuacji bodźcowej, a zachowaniem, będącym na nie odpowiedzią. Wyraził przypuszczenie, że nie stanowi ono odrębnej kategorii ludzkich zachowań, działań czy czynności, ale jest dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji swej osobowości. Wskaźnikiem tak pojmowanego samowychowania może być poczucie podmiotowości, a także aktywność zewnętrzna podmiotu, skierowana zarówno „ku sobie”, jak i „od siebie”, stanowiąca dopełnienie wszelkich oddziaływań zewnętrznych i wewnętrznych oraz warunkująca ich skuteczność. Nie chodzi jednak o działania stereotypowe, które nie wnoszą do osobowości niczego nowego, ale o działania wynikające z dążenia do przekraczania swego aktualnego stanu⁵⁴.

W literaturze przedmiotu, oprócz wielości i różnorodności ujęć samego pojęcia „autoedukacja”, spotyka się także koncepcje samokształcenia kierowanego, nazywanego niekiedy „niezupełnym samokształceniem”.

⁵² IDEM: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2002, s. 108.

⁵³ Zob. IDEM: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 66.

⁵⁴ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 204—206.

1.1.2. Pojęcie i koncepcje samokształcenia kierowanego, czyli spór o samodzielność

Niektórzy autorzy prezentują pogląd, że aktów i procesów samokształcenia nie można uznawać za w pełni samodzielne. Taką właśnie formułę samokształcenia, jako kierowanej z zewnątrz pracy nad swoją osobowością, zaprezentował Józef Pieter, który pisał o samokształceniu, choć sam posługiwał się też określeniem: „wychowanie częściowo samodzielne”. Termin ten autor rezerwował dla uczących się osób dorosłych i młodzieży. Skuteczne samokształcenie identyfikował ze społeczną akcją wychowawczą, dobrze zaplanowaną, zorganizowaną i urzeczywistnianą. Wprawdzie nie wykluczał osobistego zaangażowania jednostki w pracę nad sobą, ale tylko w procesie właściwie zaplanowanym, kierowanym i kontrolowanym przez wychowawcę. „Akcent na samodzielność — pisał — wskazuje tylko na większy niż w wychowaniu dzieci rozmiar samooceny i samosterowania, na relatywnie większy rozmiar samowiedzy”, co umożliwiał świadomą współpracę z kierownikiem akcji samokształceniowej⁵⁵. Podobne stanowisko w tym zakresie zajmował Czesław Maziarz, który wprowadził rozróżnienie na samokształcenie właściwe i samokształcenie kierowane. Charakterystycznymi cechami samokształcenia właściwego miały być całkowita samodzielność, własna koncepcja realizacyjna oraz autokontrola, przy czym samodzielność rozumiał jako niekorzystanie z pomocy innych i poleganie wyłącznie na własnych siłach oraz rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych⁵⁶. Oczywiście, można się zastanowić, czy taki sposób ujmowania samodzielności jest zasadny. Bardziej adekwatne wydają się definicje tego terminu zaproponowane przez Wincentego Okonia⁵⁷ i Józefa Półturzyckiego⁵⁸. System kierowanego samokształcenia miał, według Maziarza, polegać na indywidualnym uczeniu się, tj. przyswajaniu wiedzy, umiejętności i nawyków, głównie własnym wysiłkiem osoby uczącej się, ale pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela⁵⁹. Inne ujęcie samokształcenia kierowanego jako formy pośredniczącej w przejściu pomiędzy kształceniem szkolnym a samokształceniem całkowicie samodzielnym proponował Stanisław Ludwiczak. Traktuje on samokształcenie kierowane jako pełny proces pedagogiczny, o specyficznych właściwościach, który różni się od kształcenia szkolnego i samokształcenia. Możemy o nim mówić, gdy pełny proces doskonalenia osobowości tworzą or-

⁵⁵ J. PIETER: *Psychologiczne problemy samokształcenia...*, s. 3.

⁵⁶ Cz. MAZIARZ: *Ideowe założenia i wychowawcze walory samokształcenia kierowanego*. „Chowanna” 1963, z. 4, s. 416.

⁵⁷ Zob. W. OKOŃ: *Problem samodzielności myślenia i działania*. „Studia Pedagogiczne” 1957, t. 4, s. 18.

⁵⁸ Zob. J. PÓLTURZYCKI: *Wdrażanie do samokształcenia...*, s. 21.

⁵⁹ Cz. MAZIARZ: *Ideowe założenia...*, s. 416.

ganizatorzy, kierujący i uczestnicy samokształcenia, a decyzje odnośnie treści i celów doskonalenia osobowości są podejmowane przez osoby organizujące i kierujące tym procesem wspólnie z jego uczestnikami, natomiast realizacja zadań zależy głównie od aktywności samokształceniowej uczestników; wyniki kontroluje i ocenia kierujący, przy jednoczesnej samokontroli i samoocenie uczestników. Na proces samokształcenia kierowanego składają się, zdaniem autora: samonauczanie kierowane, odnoszące się do samodoskonalenia wiedzy, umiejętności i sprawności oraz sterowane samowychowanie, polegające na doskonaleniu postaw i cech charakteru⁶⁰. W koncepcji Ludwiczaka na uwagę zasługuje myśl, że samokształcenie kierowane jest szansą dla osób, które nie nabyły umiejętności samokształcenia w szkole. Poprzez uczestnictwo w tym procesie mogłyby przygotować się do samokształcenia w pełni samodzielnie. Warto jednak rozważyć, na ile propozycja tak rozumianego samokształcenia kierowanego byłaby możliwa do zrealizowania w praktyce, biorąc pod uwagę warunki organizacyjne, materialne i kadrowe polskiej szkoły.

Próbę ustalenia metodycznych rozwiązań wdrażania uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego, począwszy od I klasy szkoły podstawowej, podjął Jerzy Kujawiński. Jego rozumienie samokształcenia indywidualnego jest zbliżone do przedstawionych wcześniej szerokich ujęć tego terminu, natomiast istotę samokształcenia nieindywidualnego stanowi działalność autokreacyjna, podejmowana i planowana przez dwie lub więcej osoby, które dokonują wspólnego sprawdzenia i ocenienia przebiegu tego procesu oraz jego wyników, w konfrontacji z przyjętym przez siebie wzorem osobowości lub bardziej szczegółowym celem samokształceniowym. Jeśli uczeń okaże się słabiej przygotowany do samokształcenia, to może uprawiać tzw. samokształcenie propedeutyczne, w którym poszczególne atrybuty samokształcenia, związane z motywacją, samodzielnym planowaniem, realizowaniem własnego programu działania, autokontrolą i autooceną, występują na odpowiednio niższym poziomie. Niestety, w poglądach autora trudno wskazać konkretne różnice pomiędzy procesem samokształcenia indywidualnego/nieindywidualnego a propedeutycznego. Myślę, że samokształcenie propedeutyczne w większym stopniu powinno być ukierunkowane i kontrolowane przez nauczyciela. Wszystkie wskazane przez Kujawińskiego rodzaje samokształcenia można realizować w procesie zintegrowanej działalności lekcyjno-domowej, wspólnie planowanej przez uczniów, nauczyciela i niektórych z rodziców. Planowanie najczęściej dotyczy interesujących uczniów treści pozaprogramowych, zadań pozaprogramowych, pomysłów opracowania treści kształcenia, środków i materiałów dydaktycznych, miejsca pracy, czasu realizacji zadań oraz sposobu spożytkowania osiągniętych

⁶⁰ S. LUDWICZAK: *Proces samokształcenia kierowanego*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 12. Por. IDEM: *Samoedukacja*. Toruń, Mado, 2009, s. 45—46.

wyników, np. w działaniach prospołecznych⁶¹. Pomimo że autor nie posługiwał się pojęciem: samokształcenia kierowanego, to zaproponowana przez niego koncepcja ma elementy charakterystyczne dla tego procesu: we wskazaniach dla nauczyciela, oprócz konieczności tworzenia warunków sprzyjających powstawaniu motywacji do samokształcenia, doradzania zainteresowanym uczniom, a także pomocy w racjonalnym korzystaniu z różnego rodzaju źródeł informacji, autor uwzględnił postulat ukierunkowywania samokształceniowej aktywności uczniów, zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej⁶². Analizując niektóre koncepcje samokształcenia kierowanego, można zauważyć, że opierają się one na przekonaniu, iż jedynie taki rodzaj samokształcenia (w miejsce kształcenia w pełni samodzielnego i pod kierunkiem nauczyciela i/lub wychowawcy) może być optymalny i efektywny dla podmiotu rozwoju, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, dorastania i dojrzewania, ze względu na konieczność ochrony jednostki przed dysocjacją lub innymi zagrożeniami rozwoju⁶³. Jasno wyraził się na ten temat Kujawiński, pisząc:

na zajęciach pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych uczniowie mogą w zasadzie uprawiać wyłącznie aktywność samokształceniową opartą na skonstruowanym przez siebie programie. Dlaczego w zasadzie? Otóż dlatego, ponieważ całkowite wyeliminowanie kierowania przez nauczyciela pracą uczniów nie jest wskazane ani w szkole, ani poza szkołą. Względy etyczne mogą bowiem uzasadniać konieczność odpowiedniego ukierunkowywania aktywności wychowanka, szczególnie wtedy, kiedy jednostka i (lub) grupa podejmuje aktywność wybitnie amoralną, antyspołeczną, np. ograniczającą obszar wolności innej jednostki lub grupy osób⁶⁴.

Pomijając zasadną kwestię odpowiedzialności nauczyciela i wychowawcy za swoich podopiecznych, można się zgodzić z poglądem Dzierżymira Jankowskiego, który uznał, że zwolennicy samokształcenia kierowanego wychodzą z fałszywego założenia o braku kompetencji młodego człowieka do podjęcia odpowiedzialności za swój prawidłowy rozwój, samodzielną eksplorację wiedzy, poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania światopoglądowe, etyczne i inne⁶⁵. Z kolei samokształcenie kierowane, jako przygotowanie do samokształcenia w pełni samodzielnego, wydaje się ciekawą propozycją, o ile w procesie tym zostanie spełniony warunek zachowania osobowej autonomii i twórczego współdziałania, troska o nieprzekraczanie granicy pełnej podmiotowości partnerów oraz nastawienie na rozwijanie ciekawości, dociekliwości oraz inicjatywy osoby podejmującej działania samokształceniowe, zgodnie z jej fazą rozwo-

⁶¹ J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia...*, s. 23—25 oraz 32—35.

⁶² Ibidem, s. 27—28.

⁶³ Zob. D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 76.

⁶⁴ J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów...*, s. 108—109.

⁶⁵ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 76.

jową, potencjałem, potrzebami, nabywanymi doświadczeniami. Współcześnie pojawia się wiele form relacji międzyludzkich, w których jedna osoba pomaga czy wspiera drugą w procesie jej osobistego rozwoju. Są one obecne również w edukacji i stanowią odpowiedź na zamierzenia Ministra Edukacji Narodowej, wyrażone słowami:

Zależy nam na zwiększeniu możliwości indywidualizacji nauki pozwalającej na zróżnicowanie programu w zależności od zainteresowań ucznia. Chcemy stworzyć takie rozwiązania organizacyjne, które będą sprzyjały systematycznemu wdrażaniu młodego człowieka do świadomego dokonywania wyboru⁶⁶.

W związku z powyższym w edukacji na różnych szczeblach kształcenia (również na poziomie uniwersyteckim) próbuje się obecnie wykorzystywać — najczęściej w ramach różnego rodzaju projektów — metody edukacji zindywidualizowanej, takie jak: mentoring, tutoring i coaching⁶⁷.

1.1.3. Mentoring, tutoring i coaching jako swoiste przykłady kierowanej pracy nad własnym rozwojem

W najszerszym rozumieniu mentoring oznacza specyficzną relację ucznia, zwanego *mentee* lub *protégé* z mistrzem — nauczycielem, zwanym mentorem. Celem tej relacji jest rozwój osobisty ucznia, który może pełniej wykorzystać swój potencjał. Tym, co odróżnia mentoring od innych podobnych relacji (np. relacji wychowawczej), są jego funkcje, którym można się przyjrzeć w kontekście działań mentora i osoby radzącej się. Ogólny podział funkcji mentoringu stosowanego wewnątrz firmy wobec nowego pracownika, wdrażanego do obowiązków zawodowych, można odnaleźć w pracy Terri A. Scandury. Przedstawiają się one następująco:

- wsparcie zawodowe, obejmujące wymianę informacji oraz towarzyszenie w realizacji celów zawodowych;
- wsparcie psychospołeczne, oparte na dzieleniu się problemami osobistymi, tajemnicami, nawiązywaniem i podtrzymywaniem przyjaźni⁶⁸;

⁶⁶ Pod. za E. NERWIŃSKĄ: *Tutoring szansą dla ucznia, nauczyciela i systemu edukacji*. W: *Tutoring w szkole — między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Red. P. CZEKIERDA, M. BUDZYŃSKI, J. TRACZYŃSKI, Z. ZALEWSKI, A. ZEMBRZUSKA. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej, 2009, s. 11.

⁶⁷ W literaturze przedmiotu, dla określenia istoty mentoringu, tutoring i coachingu używa się zamiennie pojęć: metoda, forma, proces.

⁶⁸ Mentoring stanowi często bliską relację interpersonalną, dotyczącą osób weń zaangażowanych, nie można jednak tego procesu utożsamiać z całkowicie nieformalną relacją przyjacielską,

— modelowanie roli dotyczące sytuacji, gdy mentor jest szanowany i podziwiany przez osobę radzącą się i zaczyna naśladować jej funkcjonowanie⁶⁹.

Pierwsza ze wskazanych funkcji może ulegać modyfikacjom w zależności od sytuacji i kontekstu, w jakich mentoring jest stosowany, natomiast funkcję drugą i trzecią uważa się za stałe, bez względu na kontekst, co nadaje relacji specyficzny charakter.

Mentoring początkowo był szeroko wykorzystywany w biznesie, głównie przez firmy w USA, jako narzędzie rozwoju kariery oraz adaptacji zawodowej nowoprzyjętych pracowników. Również w Polsce duże przedsiębiorstwa coraz częściej stosują programy mentoringowe. Warto jednak zauważyć, że mentoring jest także przetestowaną w praktyce, wielce obiecującą formą pracy z osobami wykluczonymi społecznie lub takim wykluczeniem zagrożonymi, czyli osobami bezdomnymi, imigrantami, dziećmi z rodzin żyjących w ubóstwie⁷⁰. Inna grupa, którą objęto tego rodzaju wsparciem, to usamodzielniający się wychowankowie placówek opiekuńczych. W projekcie tym rolę mentorów pełnili także wychowankowie, którzy odnieśli sukces we własnym procesie usamodzielnienia⁷¹. Mentoring ma także szerokie, poparte empirycznie potwierdzoną skutecznością zastosowanie w obszarze nowoczesnego szkolnictwa wyższego⁷². W procesie mentoringu uniwersyteckiego kluczową kwestią jest opracowanie — wspólnie ze studentem — Planu Rozwoju Osobistego, inspirowanie i wspieranie studenta w realizacji PRO oraz udzielanie pomocy w ocenie uzyskanych efektów. Plan Rozwoju Osobistego zawiera konkretne cele i zadania, które mentee stawia samemu przed sobą do realizacji, sposoby ich urzeczywistniania oraz planowany termin podjęcia/zakończenia działań. Pomocne mogą być też przemyślenia studentów odnośnie środków i zasobów potrzebnych do realizacji celów, oraz uświadomienie sobie trudności, przeszkód, które mogą się pojawić w procesie realizacji PRO i zaplanowanie działań zaradczych. W przebiegu indywidualnego spotkania mentora ze studentem występują stałe elementy, takie jak: nawiązanie kontaktu i zadzierzgnięcie rozmowy, nawiązanie do poprzedniego spotkania, zawartego kontraktu, „zadania domowego”, omówienie tego, co zdarzyło się od

choćby ze względu na wyraźne zaznaczenie celów tej relacji, czego nie ma w prawdziwym, w pełni nieformalnym kontakcie.

⁶⁹ Zob. T.A. SCANDURA: *Mentorship and career mobility: An empirical investigation*. „Journal of Organizational Behavior” 1992, 1, s. 169, 174.

⁷⁰ Przykładowe programy mentoringowe dla takich grup, realizowane w krajach Unii Europejskiej, zostały opisane w publikacji Uniwersytetu w Lublanie, pod redakcją J. RAPUŠ-PAVEL, B. DEKLEVA, Š. RAZPOTNIK (*Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin*. Lubljana, Pedagoška fakulteta, 2007). W Polsce praktycznym wykorzystaniem mentoringu w pracy z osobami wykluczonymi społecznie zajmuje się m.in. Instytut Współpracy i Partnerstwa Lokalnego w Katowicach.

⁷¹ H. SKŁODOWSKI: *Mentoring w doradztwie zawodowym*. Łódź, Wyd. SWSPiZ, 2007.

⁷² Zob. S. KARWALA: *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. Nowy Sącz 2007. Dostęp na: <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf>. Data dostępu: 29.07.2013.

ostatniego spotkania, wyłonienie celu sesji, zakontraktowanie sesji, praca nad zakontraktowanymi kierunkami zmian, planowanie działań obejmujących czas do następnego spotkania, ewaluacja sesji (refleksja studenta odnośnie przebiegu i efektów spotkania), wreszcie — zamknięcie sesji. W mentoringu wykorzystuje się zasadę pracy w oparciu o mocne strony, które mentor pomaga odkryć i umiejętnie wykorzystać dla osiągnięcia założonych celów, zasadę odpowiedzialności studenta za proces uczenia się i podejmowania decyzji, a także zasadę zmienności celów w zależności od nowej sytuacji i potrzeb, cele zawarte w PRO mogą ulec korekcie i zmianie. Momenty te stanowią również okazję do ujawnienia nie do końca sprecyzowanych zastrzeżeń i wątpliwości, stając się swego rodzaju punktami kontrolnymi w procesie rozwoju. W tak rozumianym procesie zadania stojące przed mentorem można ująć syntetycznie w kilku punktach:

1. Podążanie za studentem: postawa ta zakłada wiarę, że mentee wie, co robi, oraz że ma potencjał do rozwiązywania problemów i tematów, które zgłasza mentorowi. Student podejmuje decyzje i ponosi odpowiedzialność za swój rozwój; mentor jedynie oferuje wsparcie, służy wiedzą i doświadczeniem, ale nie narzuca własnych poglądów.
2. Sterowanie procesem rozmowy, a także czuwanie nad przebiegiem komunikacji, zgodnie z przyjętym celem i formułą pracy, kierunkiem, do którego zmierza student, oraz klaryfikowanie, polegające na podsumowywaniu głównych wątków wypowiedzi studenta, co służy zachowaniu kontroli poznawczej obu stron.
3. Proponowanie różnych punktów widzenia i sposobów pracy, przy czym mentor nie ma prawa podejmować decyzji za ucznia, czy też narzucać mu własnej woli i pomysłów.
4. Podsumowanie wspólnej pracy: najważniejszych wątków, punktów krytycznych i efektów, zakończenie całego procesu mentorskiego⁷³.

Zaprezentowane powyżej treści są w znacznej mierze oparte na moich osobistych doświadczeniach jako mentora, związanych z praktyczną realizacją mentoringu w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach. Proces mentoringu był realizowany na kierunku Pedagogika, w ramach specjalności: „Aktywizacja i rozwój wspólnot lokalnych”, otwartej w ramach współfinansowanego przez EFES projektu „Kuźnia Liderów — Szkoła Mentorów”, w roku akademickim 2010/2011. Oprócz standardowego programu nauczania studenci przez cały okres studiów (dwuletnie uzupełniające studia magisterskie) brali udział w obowiązkowych sesjach mentoringowych z wybranym przez siebie mentorem, które podlegały formalnemu zaliczeniu. Mentorzy rekrutowali się wyłącznie

⁷³ Materiały szkoleniowe dla Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, przygotowane w ramach projektu „Przywództwo w edukacji, czyli tutor rozwoju, mentor postępu”, współfinansowanego przez EFES. Por. E. PARSLÖE, M. WRAY: *Trener i mentor — udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Przeł. W. BILIŃSKI. Kraków, Oficyna Ekonomiczna, 2002.

spośród nauczycieli akademickich, którzy wcześniej uczestniczyli w rocznym szkoleniu, podlegali superwizjom i otrzymali certyfikat Mentora Akademickiego. Sesje mentoringowe były ukierunkowane na rozwijanie kompetencji, zgodnych z sylwetką absolwenta studiowanej specjalności, co nie wykluczało ustalenia i realizacji celów, związanych z innymi oczekiwaniami samorozwojowymi studenta. Na podstawie własnych doświadczeń, a także refleksji innych mentorów, po zakończeniu projektu mogą stwierdzić, że mentoring stanowi efektywną i interesującą dla studenta formę wsparcia jego indywidualnej pracy nad własnym rozwojem. Wydaje się jednak, że upowszechnienie tego procesu w szkolnictwie wyższym może być trudne, głównie ze względu na konieczność znalezienia formuły organizacyjnej i administracyjnej na włączenie mentoringu w zakres obowiązków oraz zakres programowy uczelni. Drugi obszar trudności może dotyczyć obaw samych nauczycieli akademickich, związanych z wejściem w nową rolę mentora, która wiąże się z określonymi kompetencjami, a także z lękiem przed zwiększeniem liczby obowiązków. Do tego dochodzi obawa przed zmianą, towarzyszącą temu stereotypy oraz przyzwyczajenie do obecnej formuły edukacyjnej.

Kolejną propozycją, wspierającą rozwój jednostki i realizującą postulaty edukacji zindywidualizowanej, jest tutoring. Metoda ta opiera się, podobnie jak mentoring, na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem lub studentem. Tutor to osoba, która posiada wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację oraz potrafi pracować w relacji „jeden na jeden”. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej jeden semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny rozwój podopiecznego, w zakresie jego wiedzy, umiejętności i postaw. Istotą tutoringów są indywidualne spotkania — tutoriale, podczas których, w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi, tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać dany obszar wiedzy, rozwijać umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz pielęgnować sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. W tutoringach możemy zauważyć dwa obszary rozwoju, które wzajemnie się przenikają: naukowy i osobisty. Dzięki rzetelnemu i inspirującemu tutorialowi uczeń może czynić postępy zarówno z zakresu wiedzy, jak i w rozwoju osobistym, nabierając określonych cech: pewności siebie, odpowiedzialności, systematyczności itd. Z racji swojej akademickiej genezy tutoring kojarzony jest głównie z krajami kultury anglosaskiej: to na nim właśnie oparty jest proces kształcenia w dwóch znanych uniwersytetach — Oxford i Cambridge, prócz tego praktykowany jest także w szkołach, organizacjach pozarządowych oraz przez niektóre grupy zawodowe (np. lekarzy). Tutoring akademicki wykorzystuje się również w nauczaniu problemowym w wielu ośrodkach akademickich poza granicami naszego kraju.

W polskiej literaturze przedmiotu oraz w wymiarze praktycznym tutoring pojawia się także w kilku wymiarach: akademickim, szkolnym oraz pozarządowym. Tutoring stosowany w szkole występuje w dwóch odmianach: tutoring

dziecięcego (rówieśniczego) i tutoringu z udziałem dorosłego (nauczyciela)⁷⁴. Pierwszy rodzaj, mający swe źródła w psychologii rozwojowej Jeana Piageta, polega na współpracy dziecka o większym doświadczeniu i wiedzy (eksperta) z uczniem o mniejszym doświadczeniu i wiedzy (nowicjuszem) nad rozwiązaniem konkretnego problemu. Oparta na tutoringu relacja rówieśnicza rozwija nie tylko kompetencje poznawcze — rozwiązanie danego problemu skutkuje nie tylko przyrostem wiedzy i umiejętności, ale także wzrostem kompetencji społecznych i etycznych, ze względu na konieczność współpracy i brak rywalizacji. Drugi wymiar tutoringu szkolnego dotyczy relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, w której ten pierwszy wciela się w rolę swoistego, otwartego na dialog eksperta⁷⁵. Model ten jest z powodzeniem realizowany w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich (ALA) w postaci tutoringu rozwojowego, będącego oryginalnym doświadczeniem tych szkół oraz tutoringu naukowego, wzorowanego na rozwiązaniach oksfordzkich⁷⁶. Tutoring jest obecny także w działaniach podejmowanych przez organizacje pozarządowe, przykładem może być program „Liderzy”, Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, realizowany przez Stowarzyszenie „Szkoła Liderów”, założone przez prof. Zbigniewa Pełczyńskiego, pierwszego polskiego tutora w Oksfordzie. Celem programu jest indywidualny rozwój liderów społeczności lokalnych pod kierunkiem tutora — osoby doświadczonej w takim działaniu⁷⁷. Tutoring akademicki jest za to uprawiany od kilku lat, m.in. w ramach międzywydziałowych studiów humanistycznych (MISH), stanowiących rodzaj studiów o otwartej

⁷⁴ Zob. A. PAWLAK: *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania — uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin, Wyd. UMCS, 2009.

⁷⁵ Anna I. Brzezińska uzasadnia znaczenie tutoringu poprzez zwrócenie uwagi na niedostatek wspierania dziecka w stosunku do proporcjonalnie zawyżanych wymagań wobec niego w sytuacjach szkolnych. W procesie tutoringowym źródłem wsparcia może być zarówno nauczyciel, jak i rówieśnicy. W każdym z tych przypadków mamy do czynienia z innymi wzorami uczenia się świata i o świecie: dorośli są źródłem wiedzy, podczas gdy z rówieśnikami uczymy się włączać wiedzę w to, co już wiemy (zob. A.I. BRZEZIŃSKA: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Scholar, 2000; A.I. BRZEZIŃSKA, J. JANISZEWSKA-RAIN: *W poszukiwaniu złotego środka*. Kraków, Znak, 2005).

⁷⁶ Zob. M. BUDZYŃSKI: *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*. W: *Tutoring w szkole — między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Red. P. CZEKIERDA, M. BUDZYŃSKI, J. TRACZYŃSKI, Z. ZALEWSKI, A. ZEMBRZUSKA. Wrocław, Tow. Edukacji Otwartej, 2009, s. 63—70; B. ZAMORSKA: *Tutoring w codzienności szkolnej uczniów, nauczycieli i rodziców*. W: *Tutoring w szkole...*, s. 70—74; M. SITKO: *Wpływ tutoringu ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich na sytuację życiową absolwentów tej szkoły*. W: *Tutoring w szkole...*, s. 75—80; J. ŻAK: *Znaczenie systemu tutorskiego ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich dla ucznia*. W: *Tutoring w szkole...*, s. 90—93. Z metody tutorskiej korzystają również m.in. Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Żagle”, prowadzone przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”. Dostęp na: <http://www.sternik.edu.pl>. Data dostępu: 20.02.2012.

⁷⁷ *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa, Stowarzyszenie „Szkoła Liderów”, 2007.

formule, pozwalającej studentom na dobieranie przedmiotów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Rolą tutorów na studiach MISH jest pomóc studentom w odpowiednim zaplanowaniu przebiegu studiów międzywydziałowych oraz szeroko rozumiane wsparcie w pracy naukowej⁷⁸. Zwykle nie jest to jednak tutoring w rozumieniu oksfordzkim, polegający na cotygodniowych, regularnych spotkaniach z tutorem, poświęconych konkretnemu tematowi, w związku z którym studenci przygotowują eseje i rozprawy naukowe. Na niektórych kierunkach studiów prowadzone są tutoriale wzorowane na praktyce wypracowanej na uniwersytetach w Oxford i Cambridge, np. na filologii klasycznej UAM w Poznaniu. Podstawą tak rozumianego tutoringu są cotygodniowe zajęcia w małych, kilkusobowych grupkach, których główną zasadą jest duża aktywność własna studentów — praca nad tekstem, pisanie i analizowanie esejów oraz wspólne dyskusje rozpracowujące dany problem. Tutor jest w tym przypadku organizatorem sytuacji poznawczej, odpowiedzialnym za rozwijanie ciekawości studenta, umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia oraz pasji odkrywania i poprawiania świata. Podobną formułę przyjął tutoring realizowany w WSP TWP w Katowicach, w ramach projektu współfinansowanego przez EFES: „Nowoczesny wykładowca — tutor i coach”. Z własnego doświadczenia, jako tutora biorącego udział w tym projekcie, mogę stwierdzić, że tutoriale cieszyły się dużym zainteresowaniem studentów, pomimo tego, że stanowiły dodatkową ofertę, realizowaną poza obowiązkowym programem zajęć. Warto przy tym wspomnieć, że podstawą tutoringu są relacje mistrz — uczeń, wysoko cenione przez studentów i postrzegane jako szansa własnego rozwoju. Słowo „mistrz” wywodzi się z łacińskiego *magister*, czyli „nauczyciel, fachowiec, specjalista”, podczas gdy słowo *magisterium* oznacza „naukę, biegłość, umiejętność, wzór, przykład”, natomiast przymiotnik *magistralis* — „mistrzowski, doskonały, uczony”⁷⁹. W dziedzinie nauki miarę mistrzostwa stanowi stopień zbliżenia się do prawdy obiektywnej i przekazywanie jej innym. Mistrz powinien uczyć swoich podopiecznych samodzielnego dążenia do prawdy jako autotelicznej wartości⁸⁰. Oprócz tej ogólnej cechy mistrza — nauczyciela akademickiego — różni autorzy podają bardziej szczegółowe jego charakterystyki⁸¹, inni natomiast twierdzą, że nie jest możliwe podanie jednoznacznych kryteriów określających warunki bycia

⁷⁸ Zob. E. MAŃCZAK-WOHLFELD: *Nowa forma kształcenia — studia międzywydziałowe*. W: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Red. D. SKULICZ. Kraków, Wyd. UJ, 2004, s. 163—166.

⁷⁹ E.I. ZIELIŃSKI: *Rola mistrza i szkoły w filozofii*. W: *Spór o rozumienie filozofii*. Red. A. MARYNARCZYK, K. STĘPIEŃ. Lublin, Pol. Tow. Tomasza z Akwinu, 2009.

⁸⁰ Zob. np. A. LEKKA-KOWALIK: *Uniwersytet jako firma usługowa — szansa czy klęska?*. „Ethos. Koniec misji uniwersytetu?” 2009, nr 85—86, 2009; I. ZIEMIŃSKI: *Sumienie nauki*. „Ethos. Koniec misji uniwersytetu?” 2009, nr 58—86.

⁸¹ Szerzej na ten temat pisze m.in. K. OLBRYCHT: *Współczesne pytania wobec relacji „mistrz — uczeń”*. „Gazeta Uniwersytecka. Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1998, nr 2(98).

mistrzem. Wskazują jedynie pewne cechy, które mogą być pomocne w określaniu mistrzostwa: stawianie sobie wysokich wymagań, posiadanie odwagi bycia niezadowolonym z siebie, wytrwałość w nieustannych poszukiwaniach, twórcze pokonywanie kryzysów tożsamościowych⁸². W stanowiskach autorów widoczna jest jednak zgodność w jednej kwestii: mistrz musi posiadać autorytet, który najkrócej można scharakteryzować jako autorytet nieformalny, oparty głównie na charyzmie, obejmujący pod względem dziedziny zarówno dyscyplinę naukową, której dana osoba jest reprezentantem (autorytet epistemiczny), jak i podstawowe zasady etyczne (autorytet deontyczny)⁸³. Relacja mistrz — uczeń sprzyja zarówno uzyskiwaniu wiedzy fachowej czy specjalistycznej, jak i ogólnemu wykształceniu w dziedzinie kultury. Zanik tej relacji grozi brakiem formacji — etosu naukowców i inteligentów, student staje się wtedy tylko klientem szkoły wyższej, nastawionym na zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych. Współcześnie występuje wiele przyczyn sprzyjających takiemu stanowi rzeczy, jak choćby wzrastająca masowość edukacji, praca nauczycieli na wielu etatach, standardowe programy kształcenia, słabo dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów, kryzys autorytetów⁸⁴. W tym kontekście tutoring wydaje się ciekawą propozycją, przywracającą właściwy wymiar relacji mistrz — uczeń, szansą, aby w dalszym ciągu relacja ta konstytuowała uniwersytet jako wspólnotę uczących się i nauczanych⁸⁵.

Przyjrzyjmy się jeszcze coachingowi, który ma nieco inną specyfikę i cele. Termin ten pochodzi od średniowiecznego angielskiego słowa *coche*, które oznaczało „karocę” lub „wóz”. W wymiarze edukacyjnym pojęcie to przyjmuje metaforyczny wydźwięk i oznacza nauczyciela, który „przewozi” ucznia przez egzaminy. Obecnie słowo *coaching* tłumaczy się z angielskiego jako „trening” lub „trenować”, zaś *coacha* traktuje się jako osobę — nauczyciela — która trening ten prowadzi. Początków coachingu można poszukiwać w intuicyjnych i spontanicznych praktykach mecenasów, którzy w różnych epokach historycz-

⁸² W. SAWCZUK: *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich — między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2009, s. 34.

⁸³ G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Poznań, Zys i S-ka, 2007, s. 41; J.M. BOCHEŃSKI: *Co to jest autorytet?* W: IDEM: *Logika i filozofia. Wybór pism*. Warszawa, WN PWN, 1993.

⁸⁴ Zob. M. KRĘGLEWSKI: *Mój uniwersytet*. W: *Fenomen uniwersytetu*. Red. A. GRZEGORCZYK, J. SÓJKA. Poznań, Wyd. UAM, 2008; W. SAWCZUK: *Etos pedagogów...*, s. 32—33; Por. W. STRÓZEWSKI: *O idei uniwersytetu*. W: *Fenomen uniwersytetu...*

⁸⁵ W literaturze przedmiotu zwraca się też uwagę na pewne kwestie sporne, związane z relacją mistrz — uczeń, świadczące o złożoności prezentowanego zagadnienia. Kontrowersje budzi, na przykład, weryfikacja mistrzostwa (nie ma obiektywnych jego mierników), a także elitarność relacji mistrz — uczeń. Wskazuje się także na potencjalne niebezpieczeństwa tego typu relacji: mistrz może przytłaczać ucznia swoją osobowością i tłamsić jego indywidualność; nadużywać swojego mistrzostwa (relacja: guru — wyznawcy) itd. (zob. np. M. MALEWSKI: *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*. W: *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*. Red. A.J. SOWIŃSKI. Szczecin, Ars Atelier, 2009; G. STEIGNER: *Nauki mistrzów...*, s. 45).

nych wspierali w rozwoju artystów, naukowców, sportowców⁸⁶. W latach 80. XX w. w Stanach Zjednoczonych pierwsi coachowie biznesu wspierali menedżerów i konsultantów finansowych. Na większą skalę wzrost zainteresowania coachingiem nastąpił w latach 90. XX w. Wyodrębniły się wówczas odmiany tego procesu, m.in.: *life coaching*, *executive coaching*, *corporate coaching*⁸⁷. Coaching jest w różny sposób rozumiany, zwraca się uwagę na różne jego aspekty, w zależności od dyscypliny naukowej, na gruncie której jest definiowany. Trafną definicję tego pojęcia, będącą syntezą wielu różnych ujęć, zaproponował Łukasz Marciniak. Według niego coaching to kompleksowe podejście, służące wspieraniu rozwoju przez zastosowanie szeregu różnorodnych technik, zwiększenie efektywności wykorzystania potencjału umiejętności, pomoc w przyswajaniu nowej wiedzy i doskonaleniu działania⁸⁸. Definicja ta wskazuje na pewne podobieństwa z opisanymi wcześniej metodami: mentoringu i tutoring, głównie w zakresie nastawienia na wspieranie indywidualnego rozwoju jednostki poprzez pracę w oparciu o jej potencjał i mocne strony. Podstawowa różnica pomiędzy coachingiem a mentoringiem związana jest z postrzeganiem roli i kompetencji osoby udzielającej wsparcia. Mentor jest zwykle osobą bardziej doświadczoną, posiada większą wiedzę lub umiejętności, stanowi też przykład i wzór do naśladowania, udziela rad i wskazówek. Coach za to nie musi wcale posiadać większej wiedzy, nie udziela rad, a jego relacje z podopiecznym cechuje równość i partnerstwo. Trudniej wskazać różnice pomiędzy tutoringiem i coachingiem, zwłaszcza że czasami określa się tutora jako nauczyciela-przewodnika, który korzysta z narzędzi coacha, takich jak: umiejętne zadawanie pytań, uważne słuchanie, udzielanie informacji zwrotnej, wyznaczanie celów i planowanie drogi do ich osiągnięcia, motywowanie, monitorowanie, rozliczanie z wykonywanych zadań⁸⁹. Trzeba jednak podkreślić, że najważniejszym celem tutoring jest rozwój naukowy i osobowy ucznia czy studenta. Obszarami nauki mogą być zintegrowane bloki nauk przyrodniczych, humanistycznych czy ścisłych lub poszczególne przedmioty, objęte podstawą programową lub wykraczające poza nią, zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami jednostki. Coaching natomiast jest nastawiony na całą osobę, jego głównym celem jest zmiana i działanie. Podopieczny decyduje się na pomoc coacha w sytuacji, gdy widzi potrzebę zmian w swoim życiu, np. podniesienia wzrostu efektywności własnej pracy. Szczegółowe cele coachingu można rozpatrywać na trzech poziomach. Pierwszy dotyczy relacji pomiędzy działaniem a rezultatem: gdy podejmowane działania

⁸⁶ Ł. MARCINIAK: *Pojęcie i odmiany coachingu*. W: *Coaching: teoria, praktyka, studia przypadków*. Red. M. SIDOR-RZĄDKOWSKA. Kraków, Wolters Kluwer Business, 2009, s. 19.

⁸⁷ W. SZULC: *Coaching — misja życia. Jak wykorzystać swoją wiedzę, aby skutecznie pomagać innym*. Gliwice, Złote Myśli, 2008, s. 8—9.

⁸⁸ Ł. MARCINIAK: *Pojęcie i odmiany...*, s. 22.

⁸⁹ Zob. np. J. TRACZYŃSKI: *Kim jest (mógłby być...?) tutor w polskiej szkole*. W: *Tutoring w szkole...*, s. 35—37.

nie przynoszą spodziewanych skutków, celem coachingu jest udoskonalenie dotychczasowego działania poprzez pomoc w dostrzeżeniu niezadowolających efektów, zdiagnozowanie ich przyczyn, a także wypracowanie nowej techniki działania. Na drugim poziomie coaching sprzyja spojrzeniu na podejmowane przedsięwzięcia z nowej perspektywy, zgodnie z założeniem, że zmiana dotychczasowych schematów czy ram działania może zmienić samo działanie tak, aby przynosiło oczekiwane rezultaty. Na trzecim, najgłębszym poziomie coaching dotyczy relacji pomiędzy rezultatami, działaniami i ramami tychże, a pewnym kontekstem. Jego celem staje się transformacja podstawowych zasad, leżących u podstaw przyjmowanych perspektyw i podejmowanej aktywności tak, aby osoba zrozumiała złożoność sytuacji i ustaliła nowe pryncypia⁹⁰. Zadaniem coacha jest zatem odkrycie i pomoc jednostce w zmienianiu założeń w procesie decyzyjnym, które stanowią przeszkodę w osiągnięciu zamierzonych rezultatów. Istotną rolę odgrywa przy tym wyłamywanie się z zastanych schematów i próba ich zmian. Choć w ogólnych zarysach struktury procesów coachingu i tutoringu są podobne, to jednak różnice występują w realizacji poszczególnych etapów: tutoriale, na przykład, stanowią starannie zaplanowane wraz z podopiecznym systematyczne spotkania — tutor dba o ich określony przebieg, zgodny z założonym celem. W sesji coachingowej nie ma z góry określonego tematu. To podopieczny decyduje, jaki obszar ma być poruszany, o czym chce mówić, co chce osiągnąć. W literaturze przedmiotu wymienia się różne rodzaje coachingu, w zależności od przyjętych kryteriów⁹¹. Ze względu na temat niniejszej pracy chciałabym zwrócić uwagę na szczególną odmianę coachingu, zwanego *life coaching*. Opierając się na założeniach psychologii humanistycznej, stanowi on formę wsparcia ludzi, którzy chcą poprawić pewne obszary swego życia albo ogólną jego jakość. Zwolennicy tej odmiany uznają, że potrzeby rozwoju i doskonalenia są naturalnymi dążeniami każdego człowieka, a pragnienie urzeczy-

⁹⁰ Ł. MARCINIAK: *Pojęcie i odmiany...*, s. 28—30. Zob. także: J. ROGERS: *Coaching: podstawy umiejętności*. Gdańsk, GWP, 2010, s. 24—25.

⁹¹ Można wyróżnić coaching indywidualny, zespołowy (np. sportowy), samocouching, w przypadku gdy jednostka, korzystając z narzędzi coachingu, pomaga sobie w przezwyciężaniu problemów zawodowych lub osobistych, oraz e-coaching, którego specyficzną cechą jest kontakt za pośrednictwem mediów elektronicznych i telekomunikacji. Najczęściej stosowanym kryterium podziału jest jednak dziedzina, w której coaching ma zastosowanie. Zgodnie z powyższym wymienia się: coaching biznesowy; wykonawczy dla wyższej kadry zarządzającej i menedżerskiej, zawodowy; zwany również coachingiem kariery; adaptacyjny, przeznaczony dla nowych pracowników organizacji, firmy; międzykulturowy, stosowany w międzynarodowych korporacjach; sportowy (Ł. MARCINIAK: *Pojęcie i odmiany...*, s. 33—34; E. HILLESLAND: *Coaching międzykulturowy*. W: *Coaching: teoria, praktyka...*, s. 123—126; E. PARSLÖE, M. WRAY: *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków, Oficyna Ekonomiczna, 2002, s. 70—72; R. HARGROVE: *Mistrzowski coaching*. Kraków, Oficyna Wydawnicza, 2006; J. HOLLANDER, J. WUNBERG: *Coaching prowokatywny. Nowe podejście do coachów, terapeutów, doradców*. Wrocław, METAamorfoza, 2008).

wistniania własnego potencjału stanowi główny motyw ludzkiego zachowania. Nie jest to jednak łatwe: rozwój własnego potencjału może zakłócić nie tylko osobowość, ale również wpływy kultury i społeczeństwa. *Life coaching* ma być szansą na poprawienie jakości życia, głównie w aspekcie uwolnienia się spod presji czasu, zarówno bieżącego, jak i czasu życia, poprzez pomoc w planowaniu zajęć, w wypracowaniu własnego pomysłu na wypełnienie czasu wolnego czy też — w radzeniu sobie z poczuciem zmarnowanego życia⁹². W porównaniu do mentoringu i tutoring, stosowanie coachingu w szkole lub uniwersytecie jest obecnie rzadko spotykane. Zdarzają się incydentalne przypadki jego wykorzystywania w szkole jako pomocy w efektywniejszym przyswajaniu wiedzy; coaching bywa też łączony z nauką metod szybkiego czytania lub uczenia się⁹³.

Wszystkie zaprezentowane propozycje: mentoring, tutoring i coaching, stanowią przykład kierowanej pracy nad własnym rozwojem. Opierają się na założeniu, że człowiek, zwłaszcza młody, nie jest w stanie samodzielnie w pełni rozwinąć potencjonalności swojej osoby, dlatego też potrzebuje mistrza, przewodnika, który pomoże mu odnaleźć się w gąszczu wiedzy i wartości. W ogólnych zarysach wykazują podobieństwa do przedstawionych wcześniej koncepcji samokształcenia kierowanego, akcentują jednak szczególną rolę nauczyciela: mentora, tutora, coacha, który odznacza się specjalną formacją, kompetencjami, umiejętnością pracy w relacji „jeden na jeden”, w której istotne jest odkrywanie mocnych stron osoby i ich rozwijanie, skupianie się na możliwościach rozwiązywania problemów⁹⁴ i osiąganiu określonych rezultatów. Pozostaje kwestia otwartą, czy taka forma wsparcia może w pewnych sytuacjach uruchamiać mechanizm pseudosamorealizacyjny, towarzyszący czasami podporządkowaniu się jednostki jakiemuś autorytetowi. Dotyczy to zarówno tego dobrowolnego podporządkowania się, jak i wymuszonego — bo wynikającego z lęku, obawy przed skutkami wyłamania się spod woli autorytetu, bądź też z chęci przypodobania się i upatrywania korzyści⁹⁵.

⁹² K. POPIOLEK: *Pojęcie i istota life coachingu*. W: *Coaching: teoria, praktyka...*, s. 189—205.

⁹³ Dostęp na: <http://www.kreo.edu.pl>. Data dostępu: 20.07.2013.

⁹⁴ W tutoring wykorzystuje się narzędzia charakterystyczne dla PSR — Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach, które ma zastosowanie w terapii poznawczej (zob. R.L. LEAHY: *Techniki terapii poznawczej. Podręcznik praktyka*. Przeł. M. CIERPISZ. Kraków, Wyd. UJ, 2008).

⁹⁵ Zob. m.in. M. ŁOBOCKI: *Autorytet w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 9; E. BADURA: *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa, WSiP, 1981, s. 51.

1.2. Próba uściślenia pojęcia: autoedukacja

Dotychczasowe rozważania potwierdzają złożoność i wieloaspektowość zjawiska autoedukacji. Znajduje się ono w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin badających zachowania ludzkie. Nie dziwi zatem fakt, że pojęcie „autoedukacja” jest w różny sposób definiowane przez poszczególnych autorów, w zależności od przyjętych punktów widzenia. W wąskim ujęciu proces ten sprowadza się do samodzielnego zdobywania wiadomości i umiejętności, w szerokim natomiast — do rozwoju całej osobowości człowieka. Uważa się przy tym, że autoedukacja może zastępować naukę szkolną lub być jej kontynuacją: pełni wtedy funkcję adaptacyjną, kompensacyjną⁹⁶. Dodatkowo termin „autoedukacja” jest utożsamiany z takimi pojęciami jak: samokształcenie, samouctwo, samowychowanie, samodoskonalenie, autokreacja, samokształtowanie. Pomimo różnorodności stanowisk i ujęć definicyjnych, można zauważyć, że wskazują one na pewne stałe właściwości tego procesu, tzn.: motywację do podjęcia pracy nad własnym rozwojem, samodzielne planowanie i realizację przyjętych celów lub zadań, autokontrolę i autoocenę własnego działania⁹⁷. Takie ujęcie autoedukacji akcentuje samodzielność jednostki, ale nie wyklucza korzystania z pomocy innych osób czy instytucji. Pojawiają się przy tym pytania o to, czy zawsze autoedukacja jest procesem w pełni świadomym, intencjonalnym i samodzielnie zorganizowanym, a przy tym całkowicie racjonalnie zaplanowanym przez podmiot rozwoju? Inne nierozstrzygnięte problemy — zdaniem Bogusława Śliwerskiego — wyrażają się w klasycznych antynomiach: wolności i przymusu, indywidualizacji i kolektywizacji, rozwoju i samorozwoju, ciała i duszy⁹⁸. Brakuje też zgodności w sprawie fazy rozwoju człowieka, w której możliwa jest własna zdolność autoedukacyjna. Na gruncie psychologicznym wystąpiła tendencja do wiązania pojawienia się w życiu jednostki świadomej aktywności autoedukacyjnej z odkryciem jaźni i okresem dojrzewania oraz uzyskaniem pewnej dojrzałości w sensie emocjonalnym, społecznym i psychicznym, która sprzyja efektywności działania, realizacji celów i zadań⁹⁹. Podobne stanowisko prezentowali niektórzy socjologowie, twierdząc, że najpełniejszy rozwój szeroko rozumianego samokształcenia jest możliwy i najbardziej pożądany w fazie

⁹⁶ W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja...*, s. 47.

⁹⁷ Por. J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów...*, s. 21—22.

⁹⁸ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 202.

⁹⁹ Zob. m.in. Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia...*, s. 93—96; A. NIEMCZYŃSKI: *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia...*, s. 226—227; A. OLESZKOWICZ: *Psychologiczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia...*; S. BALEY: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Pedagogika dorosłych...*, s. 188.

wczesnej i późnej adolescencji, a następnie wysoce prawdopodobny w całym okresie dorosłości¹⁰⁰. Jednak wielu pedagogów podkreślało znaczenie i możliwość zaistnienia procesu autoedukacji w poszkolnym okresie życia, a więc dopiero w fazie wczesnej dorosłości i w życiu dorosłym. W tym ujęciu autoedukacja miała stanowić jedno z podstawowych ogniw kształcenia ustawicznego dorosłych¹⁰¹. Z poglądem tym polemizowali inni pedagodzy, wskazując na konieczność wprowadzenia jednostki na drogę autoedukacji już w okresie szkoły podstawowej i średniej¹⁰². Dzierżymir Jankowski, rozwijając tę myśl, napisał:

Jest bowiem rzadkim przypadkiem zapoczątkowywanie wysiłku autoedukacyjnego dopiero w wieku dorosłości bez uprzednio ukształtowanej postawy autoedukacyjnej i bez wcześniejszego nabycia odnośnych doświadczeń pracy nad sobą, a nawet — jej ustalenia się jako ważny i stały komponent życia jednostki¹⁰³.

Do powyższych sporów dochodzą jeszcze wątpliwości związane z niedostatecznymi kompetencjami młodego człowieka do pracy nad własnym rozwojem, przekonanie, że osoba taka nie jest w stanie samodzielnie rozwinąć w pełni własnego potencjału. W związku z tym proponowane są różne koncepcje samokształcenia kierowanego oraz metody wsparcia indywidualnego rozwoju jednostki, takie jak mentoring, tutoring i coaching. Nie negując walorów tych koncepcji i biorąc pod uwagę wskazane trudności, w swojej pracy posługuję się terminem „autoedukacja”, który łączy dzielone do tej pory procesy samowychowania i samokształcenia. Podzielam przekonanie Jankowskiego, że termin ten stanowi najtrafniejszą konkluzję socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych ujęć szeroko rozumianej samodzielnej pracy nad własnym rozwojem¹⁰⁴. Składa się on z dwóch członów: „auto” oraz „edukacja”. Pierwszy pochodzi od słów: „autonomia”, „autonomiczny” (z jęz. greckiego: *autos* — sam, *nomos* — prawo) i oznacza samorządność, ustanawianie norm (praw) dla samego siebie. Pojęcie „edukacja” pochodzi natomiast z języka łacińskiego, według którego *educatio* oznacza „wychowanie”, rozumiane obecnie jako świadomie zorganizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych

¹⁰⁰ Zob. m.in.: F. ZNANIECKI: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. KORNIŁOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo Federacji Oświatowych Organizacji Społecznych, 1930, s. 42; W. OKIŃSKI: *Procesy samokształceniowe*....

¹⁰¹ Zob. m.in. H. SKRZYPCZAK: *Organizacja i metody*..., s. 7—8; Z. WIATROWSKI: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2005, s. 383.

¹⁰² J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia*..., D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec zmiany*..., s. 161.

¹⁰³ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja*..., s. 30.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 54.

zmian w osobowości wychowanka, obejmujących zarówno sferę poznawczo-instrumentalną, jak i emocjonalno-motywacyjną. Znaczenie terminu „edukacja” zmieniało się na przestrzeni dziejów oświaty — początkowo stosowano je zamiennie z pojęciami: wychowanie i kształcenie. Obecnie proponuje się szerokie rozumienie edukacji jako ogółu procesów i zabiegów oświatowych oraz wychowawczych, przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych, których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych¹⁰⁵. Z definicji słownikowych wynika, że edukacja jest zorientowana na wywoływanie zamierzonych zmian w różnych sferach osobowości człowieka. Na podstawie analizy międzynarodowych raportów oświatowych można dodatkowo zauważyć przewartościowanie tego pojęcia: odchodzi się od edukacji tradycyjnej — podającej, przekazującej, uniformizującej — na rzecz edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój i autokreację¹⁰⁶. W nowym ujęciu edukacja to realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia, z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym. Jest to proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności czy szeroko pojętych wartości kultury, ale także inspirowanie postawy twórczej oraz otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia¹⁰⁷. Dodając przedrostek „auto” do terminu „edukacja”, zwraca się uwagę na autonomiczne, samodzielne działania człowieka, skierowane na samego siebie i odnoszące się do możliwie wielostronnego rozwoju osobowości. **Autoedukacja staje się zatem autonomicznym procesem, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami** — taki sposób rozumienia autoedukacji przyjmuję w swojej pracy. Pomimo pozornej zbieżności treściowej z innymi terminami, takimi jak samokształtowanie czy autokreacja, pojęcie autoedukacji ma cechy swoiste. W przeciwieństwie do samokształtowania, które często pozbawione jest aksjologicznych uprawomocnień¹⁰⁸, autoedukacja akcentuje proces rozwoju jednostki

¹⁰⁵ Zob. Cz. KUPISIEWICZ, M. KUPISIEWICZ: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, WN PWN, 2009, s. 40; W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Żak, 2001, s. 87—88.

¹⁰⁶ A. BOGAJ: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa, IBE, 2000, s. 78.

¹⁰⁷ I. WOJNAR: *Światowa dekada rozwoju kulturalnego — nowe propozycje dla edukacji*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. WOJNAR, J. KUBIN. Warszawa, Elipsa, 1997, s. 141.

¹⁰⁸ Można tutaj odwołać się do stanowiska Dudzikowej, która twierdzi, że samokształtowania nie można uznawać tylko wtedy, gdy ukierunkowane jest przez „słuszne” cele, ideały, wzory, oraz — że należy wyłączać z niego czynności, które nie mają aksjologicznego charakteru. Najbardziej pożądanymi cechami tego procesu są dla autorki intencjonalność i racjonalność, a ocena zamiaru należy do drugiego planu analizy: „nie społeczna doniosłość celów i rezultatów decyduje o tym, czy mamy do czynienia ze zjawiskiem pracy nad sobą”, ale sam fakt podjęcia takiej działalności czy aktywności (zob. M. DUDZIKOWA: *Praca młodzieży...*, s. 46).

zbieżny z wyższymi wartościami kultury i humanistyczną wizją człowieka. Jak zauważył Jankowski, autoedukacja opisuje

procesy osobowościotwórcze podmiotowo uwarunkowane przez sam obiekt rozwoju, zgodnie z jego standardami psychicznymi i wyobrażeniami, ale jednak mieszczące się w respektowanej kulturze danego społeczeństwa, podlegające z tego tytułu jego ochronie i należytemu wspomaganium¹⁰⁹.

W sposobie rozumienia autoedukacji kluczowe znaczenie ma poczucie podmiotowości jednostki, odpowiedzialnej za własny rozwój, świadomość i intencjonalność podejmowanych działań. Autokreacja dodatkowo obejmuje swoimi zainteresowaniami zachodzące spontanicznie i samorzutnie, najczęściej bez świadomości i intencji podmiotu wpływy sytuacyjne, które mogą warunkować rozwój osobowości. Biorąc pod uwagę podmiotowość jako niezbędny warunek aktu osobotwórczego, pojęcie autoedukacji staje się bliskie terminowi *autokreacja intencjonalna*, którym posługiwał się Zbigniew Pietrański. Czyniąc przedmiotem swoich zainteresowań autoedukację jako specyficzną, świadomą aktywność, skierowaną przez podmiot na samego siebie, celem możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości, dostrzegam jednocześnie znaczenie osobotwórcze spontanicznych zabiegów nieintencjonalnych, skierowanych na przekształcanie świata, na osiąganie idealnego stanu rzeczy poza sferą własnego „ja”, za którymi nie kryje się zamiar wpływania na własny rozwój. Jak stwierdził Pietrański: „Cokolwiek robimy — celowo, czy nie, ma to wpływ na nasz rozwój”¹¹⁰. Podzielam też pogląd Śliwerskiego, zgodnie z którym oba podejścia do samowychowania — bądź jako aktywności propodmiotowej, bądź aktywności pozapodmiotowej — znajdują swoje teoretyczne i praktyczne uzasadnienie¹¹¹.

Próba sprecyzowania pojęcia „autoedukacja” oraz określenia jej cech swoistych była ostatnim elementem podjętej analizy znacznej części literatury teoretycznej, poświęconej tej kategorii poznawczej. Z pewnością analiza ta nie wyczerpuje istoty autoedukacji, tak różnie przecież pojmowanej. Świadomość wieloznaczności ujęć autoedukacji, towarzysząca im niekiedy powierzchowność rozumienia, jak również świadomość znaczenia tego procesu w rozwoju i życiu współczesnego człowieka, ujawniają potrzebę dalszych penetracji czy poszukiwań teoretycznych podstaw dla wyjaśnienia i zrozumienia autoedukacji.

¹⁰⁹ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 98.

¹¹⁰ Z. PIETRASIŃSKI: *Sam sięgaj do psychologii*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 192.

¹¹¹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 151.

1.3. W poszukiwaniu teoretycznych podstaw autoedukacji

Rozważając zagadnienie autoedukacji, zwraca się uwagę przede wszystkim na jej sens indywidualny. Dotyczy ona bowiem autonomicznych, samodzielnych działań człowieka, który podejmuje trud pracy nad sobą w różnych obszarach osobowości. W takim ujęciu akcentuje się dwie istotne kategorie pojęciowe: osoby — jako podmiotu podejmującego działanie, oraz rozwój osobowości, jako cel, ale też i efekt samodzielnej pracy nad sobą. Pojęcie osoby jest kategorią filozofii, natomiast problematyka rozwoju osobowości stanowi przedmiot zainteresowań głównie psychologii. Wydaje się zatem, że teoretycznych podstaw do wyjaśnienia i opisu autoedukacji można poszukiwać w tych dwóch obszarach naukowego poznania. Pytania o człowieka: czym i kim jest, skąd się wziął i dokąd zmierza, a także pytania o to, jakim człowiekiem jestem — mają wielowiekową tradycję. Dziedziną wiedzy, na gruncie której najpełniej i najczęściej znajdowały swój wyraz rozważania nad naturą człowieka, jest filozofia. Trafnie ujął to Max Scheler, pisząc: „W pewnym zrozumieniu wszystkie centralne problemy filozofii dadzą się sprowadzić do zagadnienia, czym jest człowiek i jakie zajmuje metafizyczne miejsce i położenie w obrębie całości bytu”¹¹². Pierwsze myśli filozoficznego zainteresowania człowiekiem wiązały się z jej przedmiotem badań — kosmosem, stąd też określano człowieka jako mikrokosmos — „mały świat” (Tales). Antropologicznym ujęciem problemu były z kolei koncepcje sofistów, zwłaszcza myśl Protagorasa: człowiek jest istotą wszechrzeczy. Istotny zwrot w refleksji filozoficznej wystąpił dzięki poglądom Sokratesa, dla którego jedynym przedmiotem filozofii stał się człowiek jako istota etyczna. Wszystkie inne problemy filozofii powinny być podporządkowane człowiekowi i rozpatrywane ze względu na człowieka¹¹³. Można zauważyć, że już w starożytności zarysowały się dwie tradycje w ujmowaniu człowieka. Jedna z nich, biorąc swój początek właśnie od Sokratesa, główny moment ludzkiego *ja* upatrywała w samowiedzy, druga zaś, nawiązując do Arystotelesa, ujmowała człowieka jako wcieloną osobę¹¹⁴. Dla autoedukacji istotne znaczenie ma druga tradycja — personalistyczna, a zwłaszcza twierdzenia o podmiotowości człowieka-osoby, jego wartości i godności, które tkwią w nim samym — w samym fakcie bycia człowiekiem — o jego niepowtarzalności, nadrzędności względem wszelkich

¹¹² M. SCHELER: *Stanowisko człowieka w kosmosie*. W: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Tłum. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa, PWN, 1987, s. 82.

¹¹³ W. FURMANEK: *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie (wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*. Rzeszów, Fosze, 1995, s. 13–14.

¹¹⁴ M. MALICKA: *Ja? To znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa, Żak, 1996, s. 13; Por.: Ł. ZAORSKI-SIKORA: *Podmiot w świecie ponowoczesnym*. W: *Podmiot. Osoba. Tożsamość*. Red. E. PIETRZAK, A. WARCHAŁ, Ł. ZAORSKI-SIKORA. Łódź, Wyd. WSHE, 2007, s. 9–16 oraz IDEM: *Spór o osobę*. W: *Podmiot...*, s. 65–77.

innych wartości materialnych, struktur organizacyjnych czy społeczno-ekonomicznych, a także roli relacji międzyosobowych, określających egzystencję człowieka. Biorąc pod uwagę założenia personalizmu, moglibyśmy powiedzieć, że jednostka podejmuje trud pracy nad sobą w różnych obszarach osobowości, ze względu na swą osobową naturę i dzięki niej. Człowiek jest bowiem osobą nie tylko rozumną, ale i wolną, zdolną do czynów świadomych, odpowiedzialną i zdolną do samorozwoju. Już Arystoteles zwrócił uwagę na fakt, że człowiek rozwija swoją sferę potencjalną w rozmaitych okolicznościach życiowych, na drodze osobistego wysiłku, dokonując rozstrzygnięć i wyborów moralnych, czyli podejmując życiowe decyzje. Arystoteles nazywał je postanowieniami, które zawsze poprzedza rozpoznanie sytuacji, dotyczące tego, co jest dobre, a co złe oraz wybór konkretnych środków, pozwalających osiągnąć cele. Postanowienia są zależne tylko od woli i roztropności człowieka, nie determinuje je ani natura, ani przypadek, ani pragnienie. W miarę dokonywania coraz trudniejszych wyborów, człowiek staje się coraz bardziej dojrzały, samodzielnie budując własny charakter, co daje mu szczęście. A zatem człowiek działa jako byt niezależny, świadomy konkretnych okoliczności, samodzielnie określający kierunek działań, kres swoich wysiłków oraz środki, służące realizacji postawionych celów. Taki właśnie niezależny byt nazwał Arystoteles podmiotem¹¹⁵.

Na podobne atrybuty człowieka — *persony* wskazywał Jacques Maritain, podkreślając jego duchowość, wolę i celowość działania, swoistą wewnętrzność, przejawiającą się w panowaniu nad wolą i badaniu samego siebie¹¹⁶. Emmanuel Mounier pisał z kolei, że człowiek jako byt osobowy wciąż się staje, odnawia, pyta stale o siebie, o swoją drogę i swoją wolność, wciąż się ze sobą zмага, ponieważ jest powołany do nieustannego przekraczania siebie. Jednocześnie nie zamyka się w sobie, może komunikować się z innymi osobami, stawiać czoło różnym sytuacjom i odnajdywać siebie poprzez dobrowolne oddanie się innym. W aktach samorozwoju najbardziej zagrażają mu: subiektywizacja i uprzedmiotowienie¹¹⁷. Najbogatszą koncepcję osoby zaprezentował Karol Wojtyła, punktem wyjścia czyniąc doświadczenie człowieka. Człowieka możemy doświadczać w dwojaki sposób: tak jak doświadczamy innych ludzi — od zewnątrz i tak, jak doświadczamy samych siebie — od wewnątrz. Siebie zaś doświadczamy

¹¹⁵ Por. J.B. KAROLEC: *O wolności wyboru. Próba przedstawienia poglądów Arystotelesa*. W: *Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka*. Red. J. RUDNIAŃSKI, K. MURAWSKI. Warszawa, PIW, 1985, s. 96; 102—106 oraz K. LEŚNIAK: *Arystoteles*. Warszawa, WP, 1989, s. 68—76.

¹¹⁶ J. MARITAIN: *Podmiotowość człowieka*. W: *Pisma filozoficzne*. Przeł. J. FENRYCHOWA. Kraków, Znak, 1988, s. 82. Por. z poglądami Tomasza z Akwinu (zob. S. ŚWIEŻAWSKI: *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Kraków, Znak, 1983, s. 101—106, 182—212).

¹¹⁷ Zob. m.in. E. MOUNIER: „*Co to jest personalizm?*” oraz wybór innych prac. Przeł. A. KRASIŃSKI, D. ESKA. Kraków, Znak, 1960, s. 201—225; T. PŁUZAŃSKI: *Emmanuel Mounier — twórca personalizmu*. W: *Filozofia współczesna*. T. 2. Red. Z. KUDEROWICZ. Warszawa, WP, 1983, s. 347—348.

nieustannie — nie można doświadczać czegokolwiek, nie doświadczać równocześnie samego siebie. Z poglądów na doświadczenie człowieka wynika istotny dla zrozumienia autoedukacji wniosek, iż człowiek istnieje i działa jako podmiot swego istnienia i działania. W ujęciu Wojtyły człowiek objawia się nie tylko jako byt metafizyczny, ale przede wszystkim jako konkretne ludzkie „ja”, obdarzone niepowtarzalną duchowością. Człowiek staje się osobą stopniowo, dzięki wszystkiemu, czego doznaje, przeżywa, w pierwszym jednak rzędzie przez własne czyny, czyli przez siebie i dzięki sobie. Kolejna ważna myśl dla konstituowania się podstaw autoedukacji jest zawarta w tezie głoszącej, że istnienie osobowe to przede wszystkim istnienie świadome. Człowiek uświadamia sobie nie tylko otaczający go świat, ale także samego siebie, swe akty poznawcze, rozmaite uczucia i emocje, ma również świadomość tego, co czyni. Jest też świadomy siebie w tym sensie, że przeżywa siebie jako pewną subiektywność, tzn. potrafi niejako od wewnątrz oglądać i przeżywać własne czyny. Z tego wynika poczucie sprawstwa: człowiek znajduje siebie u początku swego działania jako kogoś, kto daje temu działaniu początek. Sprawczość zawiera więc w sobie moment woli, a nawet wolności, któremu towarzyszy przeżycie: „mogę — nie muszę”. Właśnie między „mogę” a „nie muszę” znajduje się ludzkie „chcę”. Wydaje się, że te dwa atrybuty człowieka jako osoby: wola i wolność stanowią niezbędne warunki dla zaistnienia i przebiegu działań podejmowanych przez jednostkę w ramach autoedukacji. Podejmujący wolną i świadomą działalność człowiek jest sprawcą wielu skutków, nie tylko w swym otoczeniu, ale także w samym sobie. Każde wyjście ku pewnym wartościom staje się niejako równoznaczne z wejściem we własne „ja”. Spełniając jakiś czyn, człowiek w pewnym sensie spełnia zarazem samego siebie. Wynika z tego wyraźnie, że nasze „ja” wymaga spełnienia, dlatego że nigdy nie jest pełne. Nasz byt jest jedynie bytem przygodnym, który musi nieustannie przekraczać siebie w swym dążeniu ku dobru. Każdy z nas staje się coraz bardziej osobą przez to właśnie, że przekracza siebie w stronę dobra prawdziwego. Spełniając czyn, spełniam więc siebie, o ile ten czyn jest dobry, tzn. zgodny z sumieniem. Spełnianie siebie nie zależy zatem od samego spełnienia czynu, ale od jego wartości moralnej. Skoro osoba posiada zdolność odpowiadania wolą na wartości, to jest również odpowiedzialna za swoje czyny. Osoba stanowi więc o sobie także w tym sensie, że sama za siebie i poniekąd sama przed sobą odpowiada¹¹⁸.

¹¹⁸ W czynach człowieka wyraża się jego duchowość oraz integracja osoby działającej. Jest ona konieczna, ponieważ tak istotny dynamizm jak chcenie czy wola nie stanowi jedynego dynamizmu wpływającego na zachowanie człowieka; Wojtyła uwzględnia też inne dynamizmy, np. popędowe lub somatyczne. Swoistym dynamizmem są także emocje, które kierują człowiekiem w stronę właściwej popędowi, ale w wymiarze psychicznym oznaczają również samorzutną i spontaniczną wrażliwość na wartości. W ten sposób wrażliwość emotywna dostarcza tworzywa dla woli, dzięki czemu staje się możliwy odpowiedni wybór wartości. Ukierunkowującą na wolę wpływają również uczucia — dzięki ich przeżywaniu człowiek zyskuje wyrazistość swoich dzia-

Odpowiedzialność tę można rozpatrywać również w aspekcie odpowiedzialności każdego człowieka za rozwój samego siebie.

Podjęcie personalistyczne cieszy się również pewnym zainteresowaniem współczesnej psychologii, choć wydaje się, że nie znajduje w niej jeszcze właściwego miejsca. Personalistyczną interpretację osobowości zaproponował m.in. Henryk Gasiul, przyjmując, że osoba to „ja podmiotowo-duchowe”, dysponujące określonymi atrybutami: rozumnością i świadomością siebie samego, tożsamością, wolnością i intencjonalnością, odpowiedzialnością, intymnością (tajemnica świata wewnętrznego), twórczością (transcendencja) oraz godnością. Atrybuty osobowe, stanowiąc o cechach natury człowieka, stają się swego rodzaju źródłem aktywności i kreowania zachowań jednostkowych. Innymi słowy, atrybuty osobowe są źródłami dynamizującymi i dążącymi do swego spełnienia. Związane są z nimi konkretne motywy, np. motyw walki o godność, odkrywanie własnej tożsamości, wolność, sprawstwo i odpowiedzialność za własne zachowanie¹¹⁹. W takim rozumieniu człowiek podejmuje aktywność autoedukacyjną, gdyż nie może nie spełniać atrybutów swojej osoby. Trzeba przy tym wspomnieć, że sam autor prezentowanej personalistycznej koncepcji interpretacji osobowości uznał, że wymaga ona jeszcze pogłębionych analiz teoretycznych i ich uwiarygodnienia poprzez badania empiryczne¹²⁰. Niemniej wydaje się, że stanowi ona formę propozycji pozwalającej w odmienny sposób spojrzeć na mechanizmy rozwoju osobowości. Poszukiwanie teoretycznych podstaw dla wyjaśnienia i opisu autoedukacji na gruncie psychologicznych koncepcji rozwoju osobowości nie jest sprawą łatwą. Literatura psychologiczna obfituje w wielość opracowań dotyczących teorii i psychologii osobowości, świadczących o różnorodnych kierunkach poszukiwań oraz sposobach analizy odkrywanej rzeczywistości zachowań jednostkowych. Wiedza psychologiczna na temat osobowości człowieka stale się rozwija, a dzięki nowym badaniom empirycznym powstają nowe formy interpretacji indywidualności i zwartości zachowań ludzkich, które przekształcają się w koncepcje, a potem w teorie. Niekiedy zachodzi konieczność odkrycia wartości wcześniejszych propozycji teoretycznych, często uznawanych już za przebrzmiałe, ich modyfikacji lub

łań. Integracja dynamizmów somato-psychicznych dokonuje się najpełniej w momencie czynu; poza czynem dynamizmy te „dzieją się” w człowieku, dopiero w czynie nabierając nowej jakości. Spełniając dany czyn, człowiek „włącza” niejako swą reaktywność psychosomatyczną, aby posłużyć się nią świadomie, za każdym razem bardzo konkretnie i niepowtarzalnie. Wojtyła uważał, że integracja osoby w czynie dokonuje się jedynie dzięki tzw. sprawnościom, które z punktu widzenia etyki można nazwać cnotami, toteż kolejne czyny człowieka stanowią rodzaj wypadkowej jego sprawności: człowiek postępuje w określony sposób dzięki posiadanym sprawnościom (zob. K. WOJTYŁA: *Osoba i jego czyn*. Kraków 1985, s. 344 [wersja PDF, data dostępu: 25.06.2013] oraz IDEM: *Osoba — podmiot i wspólnota*. „Roczniki Filozoficzne KUL” 1976, t. 24, z. 2).

¹¹⁹ H. GASIUL: *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa, Difin, 2006, s. 376—409.

¹²⁰ Ibidem, s. 407.

zaniechania, wreszcie — tworzenia nowych ram interpretacyjnych. Analizując i oceniając różne podejścia do osobowości, warto zauważyć, że koncentrują się one najczęściej na pewnych specyficznych, określonych aspektach natury człowieka, zgodnie z zainteresowaniami badawczymi autorów. Każda koncepcja osobowości może być zatem rozpatrywana pod kątem określonego wkładu, jaki wnosi w konstruowanie wiedzy o człowieku. Dan P. McAdams wymienia trzy podstawowe aspekty, niezbędne do zrozumienia osobowości, a mianowicie: aspekt dyspozycyjny, aspekt adaptacji oraz integrujące życie narracje. Aspekt dyspozycyjny prowadzi do odkrycia względnie trwałych właściwości zachowania jednostkowego i najpełniej jest opracowany w tzw. teorii cech (Gordon Allport, Raymond Cattell, Hans Eysenck). Drugi aspekt dotyczy pewnego rodzaju dynamiki zachowania: każda osoba ma swoje cele życiowe, preferuje określone formy zachowania aktywności, ceni pewne wartości, ma swoje potrzeby. McAdams dla określenia tych aspektów osobowości posłużył się terminem „charakterystyczne adaptacje”, odnosząc je w szerszym ujęciu do zachowań motywacyjnych, poznawczych i rozwojowych. Teorie zajmujące się tymi zagadnieniami można — według autora — pogrupować w trzy kategorie: — teorie dotyczące ludzkiej motywacji (np. Freud, Murray, Rogers, Maslow, Deci, Ryan); — teorie obejmujące analizę poznania i osobowości (np. Kelly); — teorie koncentrujące się na analizie rozwoju „ja” i relacji z innymi (np. teoria Ericksona, Loevingera).

Trzeci aspekt, wg McAdamsa, to spojrzenie na osobowość z perspektywy integrujących życiowych narracji. Tutaj ważne jest zrozumienie osobowości poprzez perspektywę wewnętrzną — co znaczy życie dla danej osoby, jaka jest scalająca jej życie idea. Rozwijając krótko tę myśl, należy zauważyć, że poza posiadanymi cechami i formami adaptacji człowiek poszukuje wiodącej i integrującej idei, która tworzyłaby z życia jedną sensowną całość. Dlatego szczególnie ważne staje się podkreślenie „ja” jako doświadczanego centrum oraz tożsamości własnej osoby. Ten rodzaj integracji tożsamości „ja” jest realizowany przez konstrukcję i rewizję „opowiadania życiowego” (*life story*). Opowiadanie życiowe staje się uwewnętrznioną i rozwijającą się narracją „ja”, integrującą rekonstruowaną przeszłość, percypowaną teraźniejszość i antycypowaną przyszłość w taki sposób, aby nadać życiu wrażenie jedności i celowości. Opowiadanie jest tożsamością i tak jak zmienia się tożsamość, tak też zmienia się opowiadanie. Obecnie w zakres tej perspektywy można włączyć teorię dialogowego „ja” Hermansa, skryptów Tomkinsa, teorie postmodernistyczne¹²¹.

Ze względu na różne perspektywy ujmowania osobowości człowieka, trudno uznać jedną koncepcję czy teorię za jedynie słuszną i właściwą. Wydaje się jednak,

¹²¹ D.P. McADAMS: *The person. A new introduction to personality psychology*. New York, Wiley, 2006, s. 5—12.

że najpełniejszą podstawę do wyjaśniania i opisu autoedukacji, rozumianej jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami, daje poznawcze podejście do osobowości. Podejście to opiera się zasadniczo na zastosowaniu kategorii pojęciowych i metod psychologii poznawczej do badania osobowości, wiele jednak zawdzięcza innym nurtom myśli psychologicznej, np. społecznej teorii uczenia się, która wskazała, że osobowość nie jest nam „dana” od momentu narodzin, ale jest czymś, co formułuje się stopniowo pod wpływem interakcji z ludźmi i społecznego uczenia się, a także psychologii fenomenologicznej i humanistycznej. Widać to w zainteresowaniu wewnętrznym światem człowieka i integracją jego doświadczenia, procesami samoświadomości i obrazem siebie oraz ukierunkowaniem osobowości ku przyszłości, a także zdolnością do podmiotowej kontroli. Podejście poznawcze zawdzięcza też niemało psychoanalizie — głównie adaptacyjne ujęcie osobowości, jako systemu, który rozwija się, przystosowując do wymogów świata i kultury, broniąc jednocześnie swego istnienia, tożsamości i integralności, stąd tak duży nacisk na mechanizmy obronne, służące ochronie dobrego samopoczucia i pozytywnej samooceny¹²². Zainteresowanie poznawczym podejściem do osobowości pojawiło w polskiej psychologii stosunkowo wcześniej, głównie za sprawą Regulacyjnej Teorii Osobowości (RTO) Janusza Reykowskiego¹²³ oraz badań jego zespołu nad osobowościowymi uwarunkowaniami zachowań prospołecznych. Inne zainteresowania badawcze polskich autorów koncentrowały się m.in. na relacjach między systemem poznawczym a afektywnym (Kazimierz Obuchowski)¹²⁴, regulacyjnych funkcjach poznawczych modeli i wizji rzeczywistości (Wiesław Łukaszewski)¹²⁵ oraz procesach poznawczej kontroli emocji

¹²² M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2000, s. 562—563.

¹²³ W Regulacyjnej Teorii Osobowości człowiek jest analizowany jako twór przyrody (stąd rola procesów adaptacji — przystosowania) oraz jako istota społeczna, aktywnie uczestnicząca w różnych relacjach. Najważniejsze znaczenie w tej teorii ma uczynienie z pojęć: „czynność” i „regulacja” mechanizmów wyjaśniających procesy adaptacji i aktywnego tworzenia (zob. J. REYKOWSKI: *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*. W: *Psychologia*. Red. T. TOMASZEWSKI. Warszawa, PWN, 1975, s. 762—825).

¹²⁴ Osobowość w koncepcji Obuchowskiego stanowi organizację właściwości psychologicznych pochodzenia biologicznego i nabytych w doświadczeniu społecznym. Jej celem jest opanowanie przyszłości w ramach ogólnej koncepcji życia oraz umiejscowienie siebie samego w tymże życiu. Dlatego też osobowość musi się stale rozwijać, co staje się możliwe dzięki twórczej adaptacji, wyrażającej się w realizacji różnych zadań. To właśnie dzięki realizacji zadań następuje urzeczywistnianie zawartych w człowieku potencjałów — tym samym można stwierdzić, że osobowość jest w ciągłym stanie dynamiki. (K. OBUCHOWSKI: *Adaptacja twórcza*. Warszawa, KiW, 1985, s. 109, 263—276, 363—366).

¹²⁵ Łukaszewski ujmował osobowość jako organizację działającą i dynamiczną, która wypracowuje programy działania, dokonuje przebudowy i optymalizacji informacji, tak aby mogły one spełniać jak najlepiej swoje funkcje w obliczu zadań realizowanych przez jednostkę. Autor analizował osobowość głównie od strony regulacyjnej, odkrywając ogólną zasadę tworzenia się,

(Mirosław Kofta). Poznawcze podejście obfituje w wielość koncepcji osobowości, różniących się szczegółami, niemniej połączonych wizją człowieka jako podmiotu poznającego świat i samego siebie, złożonego systemu pobierającego, przetwarzającego i integrującego informacje, zdolnego do generowania przewidywań, tworzenia programów działania, pobudzania i kontroli motywacji, uczuć oraz bieżącego zarządzania własnym zachowaniem. Centralnym składnikiem osobowości człowieka są struktury poznawcze, składające się z wiedzy osobistej, która formułuje się w pamięci w wyniku poznawania świata i siebie. Jest ona spontanicznie wykorzystywana do interpretowania nowych doświadczeń i sterowania zachowaniem. Wiedza osobista to wiedza silnie związana z emocjami i ocenami, często słabo uświadomiona, mająca charakter pragmatyczny, służąca do uruchamiania i podtrzymywania działania aż do uzyskania danego wyniku. Posiadanie wiedzy nie jest jednak tożsame z jej używaniem, człowiek dorosły dysponuje najczęściej systemem zorganizowanych hierarchicznie schematów poznawczych, czyli uproszczonych, uogólnionych reprezentacji pewnych obiektów (np. osób, grup, relacji interpersonalnych). W danej sytuacji wykorzystywana jest tylko znikoma część całej wiedzy, tylko te schematy, które zostały zaktywizowane i stały się dostępne poznawczo¹²⁶. Treść informacji, zakodowana w strukturach poznawczych, może odnosić się do różnych kwestii, na przykład środowiska naturalnego, kultury, świata społecznego oraz samego siebie (samowiedza). Podejście poznawcze zwraca też uwagę na dwa jakościowo odmienne komponenty: wiedzę deklaratywną, zwaną też wiedzą faktualną: „wiem, że”, oraz wiedzę proceduralną: „wiem jak”, która stanowi sieć danych o metodach, strategiach, programach działania. Mają one szczególne znaczenie dla analizy funkcji „ja” i natury procesów samoregulacji¹²⁷.

funkcjonowania i przekształceń osobowości, czyli tzw. zasadę tłumienia różnorodności. Sprowadza się ona do zasady unikania i zmniejszania rozbieżności informacji oraz do zasady dążenia do zgodności informacji, (zob. W. ŁUKASZEWSKI: *Osobowość — orientacja temporalna — ustosunkowanie do zmian*. Wrocław, Wyd. UWr, 1983, s. 357 i 25—30; IDEM: *Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych*. W: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Red. R. REYKOWSKI, O.W. OWCZYNNIKOWA, K. OBUCHOWSKI. Wrocław, Ossolineum, 1985, s. 108—109; IDEM: *Szanse rozwoju...*).

¹²⁶ Szeroko pisze na ten temat m.in. Bogdan Wojciszke. (zob. B. WOJCISZKE: *Teoria schematów społecznych*. Wrocław, Ossolineum, 1986).

¹²⁷ Szerokiej charakterystyki systemu struktur poznawczych jako głównego składnika osobowości dokonał Koziielecki, z punktu widzenia jego złożoności: abstrakcja-konkret, otwartość, aktywność — bierność. Istotne dla zrozumienia zachowania człowieka tezy, wynikające z owej charakterystyki, są następujące: a) im więcej człowiek wie o otaczającym świecie, im lepiej rozumie swoje możliwości i aspiracje, im bogatszą posiada wiedzę proceduralną o skutecznych programach osiągania celów, tym bardziej złożony jest jego system struktur poznawczych, tym bardziej ma rozwiniętą osobowość, a zatem łatwiej dostrzega subtelne różnice między ludźmi, trafniej ocenia zdarzenia, jest bardziej giętki i plastyczny w działaniu, w większym stopniu kontroluje swoje emocje; b) struktury bardziej abstrakcyjne zwiększają orientację jednostki, umożliwiają rozwiązywanie problemów teoretycznych i uniezależniają człowieka od zewnętrznej kontroli; c) nastawienie na modyfikowanie własnych przekonań i wyobrażeń o sobie i świecie

Osobowość jako system wiedzy osobistej ma realizować dwa nadrzędne zadania. Pierwsze to adaptacja psychologiczna, polegająca na zmianie w zachowaniu, dzięki której jednostka lepiej radzi sobie z wyzwaniami środowiskowymi i rozwija się. Zadanie to — według podejścia poznawczego — jest realizowane poprzez proaktywne i reaktywne konstruowanie własnej przyszłości¹²⁸. Proaktywne konstruowanie polega na samodzielnym generowaniu przez człowieka dalekosiężnych zamierzeń, służących jego rozwojowi i samorealizacji. Efektem tych zabiegów jest powstawanie całościowych wyobrażeń możliwych Ja, formowanie zadań życiowych, wytwarzanie długodystansowych celów osobistych, związanych z wyobrażeniami Ja i zadaniami, wreszcie — planów ich realizacji¹²⁹. Proces budowania odległych wizji i celów dokonuje się dzięki twórczej analizie wiedzy wywodzącej się z osobistego doświadczenia człowieka i wiedzy kulturowej (znajomość ideologii, oczekiwań rodziców, przyjętych wzorców osobowych, dostępnych ról społecznych itd.)¹³⁰. Konstruowanie proaktywne przyczynia się w istotnym stopniu do rozwoju osobowości, stając się źródłem ważnych wewnętrznych standardów, z którymi wiąże się powstawanie silnych i stabilnych motywacji. Ustanowieniu takich standardów towarzyszy przyrost autonomii osobowości oraz polepszenie się wewnętrznej koherencji działania, tzn. cele odległe stają się przesłanką wyboru celów bieżących, budowania programów aktywności służących ich realizacji oraz spójnej oceny przebiegu i efektu takich działań¹³¹. Natomiast konstruowanie reaktywne własnej przyszłości

w miarę poznawania rzeczywistości (system struktur otwarty), ułatwia przystosowanie się, elastyczne i giętkie działanie; d) posiadanie przede wszystkim wiedzy deklaratywnej (bierne struktury poznawcze) odgrywa minimalną rolę w sterowaniu zachowaniem (J. KOZIELECKI: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Żak, 1995, s. 144—197).

¹²⁸ Adaptacja jest możliwa również dzięki konstruowaniu własnej przeszłości. Jak wynika z wielu badań, ubiegłe doświadczenie też podlega poznawczemu konstruowaniu (przepracowaniu), czyli porządkowaniu, uspojnianiu, przewartościowywaniu, dopasowywaniu do przyjętych poglądów na własny temat. Realizuje się ono poprzez mechanizmy obronne, nieświadome zniekształcenia zapisu pamięciowego, formułowanie wyjaśnień przyczyn zdarzeń, szukanie uzasadnienia własnego postępowania, myślenie kontrfaktyczne oraz produkowanie autonarracji na temat własnej przeszłości (zob. m.in. D. DOLIŃSKI: *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności*. Warszawa, Wyd. IP PAN, 1992; IDEM: *Orientacja defensywna*. Warszawa, Wyd. IP PAN, 1993; B. WOJCISZKE: *Teoria schematów...*).

¹²⁹ Koncepcję osobowości jako systemu tworzącego i realizującego plany zaproponował Tadeusz Mądrycki (T. MĄDRZYCKI: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*. Gdańsk, GWP, 1996).

¹³⁰ Badania na ten temat prowadzili m.in. Mądrycki, Robert A. Emmons, Nancy Cantor i Sabina Zirkel (T. MĄDRZYCKI: *Osobowość jako system...*; R.A. EMMONS: *Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being*. W: *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Red. P.M. GOLLWITZER, J.A. BARGH. New York, Guilford Press, 1996, s. 313—337; N. CANTOR, S. ZIRKEL: *Personality, cognition, and purposive behavior*. W: *Handbook of personality: Theory and research*. Red. L.A. PERVIN. New York, Guilford Press, 1990, s. 135—164).

¹³¹ Zob. K.M. SHELDON, T. KASSER: *Coherence and congruence: Two aspects of personality integration*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1994, nr 68, s. 531—534.

jako odpowiedź na oczekiwane wyzwania sytuacyjne, służy na ogół utrzymaniu poczucia kontroli, poprawie nastroju, przygotowywaniu programów przyszłych działań. Istotne znaczenie mają tutaj oczekiwania człowieka, dotyczące skuteczności własnego działania oraz złożony proces wytwarzania autonarracji, odnoszących się do przyszłości¹³².

Drugie zadanie osobowości polega na zapewnieniu względnie wysokiego poziomu integracji zachowania człowieka, a także podtrzymaniu jego wiary we własne istnienie jako jednolitego podmiotu. Subiektywnym przejawem tej wiary jest poczucie własnej jedności, czyli ciągłości w czasie i przestrzeni, a jej istotną przesłanką staje się poczucie autonomii, podmiotowej kontroli nad sobą i biegiem zdarzeń. Podmiotowa kontrola realizuje się poprzez ustanawianie i realizowanie celów dystalnych (odległych zamierzeń i zadań życiowych) oraz celów bieżących, będących ich konkretyzacją. Warunkiem skutecznej ich realizacji jest przyjęcie orientacji na działanie, czyli przejście z deliberacyjnego w implementacyjny stan umysłu. Podejście poznawcze skupia się na określonych mechanizmach psychologicznych, zapewniających integrację osobowości, takich jak pojęcie własnej osoby¹³³, samoświadomość oraz proces samoregulacji, dzięki któremu zachowanie człowieka jest na bieżąco korygowane i dostosowywane do standardów wewnętrznych (np. celów osobistych) lub dostrzeganych oczekiwań innych ludzi (np. norm grupowych).

Na gruncie ujęć poznawczych człowiek jawi się nam więc jako istota zdolna do sterowania własnym zachowaniem, kształtująca według przyjętych przez siebie wartości i planów zarówno świat zewnętrzny, jak i samą siebie; nie tylko w sposób świadomy podejmuje działanie, ale staje się również źródłem tego działania — opierając się na swoim systemie znaczeń, człowiek określa jego cel lub kierunek, formułuje i realizuje program czynności, sprawuje nad nimi kontrolę i ocenia skutki. Takie ujęcie człowieka stanowi podstawę dla wyjaśnienia i opisu autoedukacji jako autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami.

Poszukując teoretycznych podstaw autoedukacji, można wyeksponować jeszcze jeden wątek, związany z problematyką transgresji, bowiem jednost-

¹³² Zob. J. TRZEBIŃSKI: *Narracyjne formy wiedzy potocznej*. Poznań, Nakom, 1992; IDEM: *Self-narratives as sources of motivation*. „Psychology of Language and Communication” 1997, nr 2, s. 13—22.

¹³³ Pojęcie własnej osoby czy też wiedza na temat samego siebie ma charakter złożony i rozbudowany, dlatego też tylko niewielka część ogólnego pojęcia Ja może być w danym momencie dostępna poznawczo (tzw. spontaniczne lub robocze pojęcie Ja). Ten fragment samowiedzy, a także wyobrażenia na temat możliwych, (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) stanów Ja przyszłego i przeszłego ukierunkowują w różnorodny sposób działania człowieka. Ważnym przejawem działalności struktury Ja jest podtrzymywanie w podmiocie poczucia własnej wartości, co ma istotne znaczenie dla utrzymania poczucia stałości i integralności siebie jako osoby (M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości...*, s. 574—586).

ka, podejmując autonomiczne, samodzielne działania, skierowane na samego siebie i odnoszące się do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości, przekracza często swoje możliwości i potencje rozwoju¹³⁴. Działaniami i aktami transgresyjnymi zajmuje się psychologia transgresyjna, skonstruowana przez Józefa Kozieleckiego, który dzielił transgresje na dwa rodzaje: psychologiczne, prywatne, zwyczajne (typu P), mające znaczenie z punktu widzenia jednostki lub niewielkiej grupy społecznej, oraz historyczne (typu H), których wyniki stają się memami¹³⁵ mającymi wpływ na ewolucję kultury. Dokonywane przez człowieka transgresje występują w dwóch zasadniczych formach: jako działania ekspansywne (np. poszerzanie przez jednostkę własnej przestrzeni życiowej) i jako działania twórcze (np. rozwijanie nauki). Kozielecki odróżnia ponadto działania transgresyjne od działań ochronnych jednostki, nazywanych również zachowawczymi albo adaptacyjnymi, które są niezbędne dla utrzymania życia i przetrwania biologicznego jednostki. Działania ochronne mają charakter rutynowy, nawykowy, powszechny, służą zaspokajaniu elementarnych potrzeb, a ich celem jest utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy, a nie — wzbogacanie osobowości czy kultury¹³⁶. Z działaniami transgresyjnymi wiąże się pozytywna koncepcja człowieka, który dzięki swoim atrybutom jest zdolny do przekraczania samego siebie i rozwoju. Najważniejsze jej założenia, mające znaczenie dla zrozumienia i opisu autoedukacji, są następujące:

1. Jednostka jest obdarzona wolnością wyboru, dzięki czemu staje się sprawcą.
2. Jednostka samodzielnie podejmuje decyzje dotyczące celów i środków ich osiągnięcia.
3. Jednostka jest główną przyczyną swego zachowania, stanowi układ względnie samosterowny, ewentualnie wewnątrzsterowny, tzn. źródła jej działania tkwią w niej samej.
4. Jednostka jest nastawiona na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny¹³⁷.

Kozielecki wyposaża człowieka transgresyjnego w specyficznie rozumianą osobowość jako sieciową organizację względnie trwałych i równoważnych

¹³⁴ Transgresje w sensie psychologicznym są rozumiane jako działania i akty myślenia — z reguły intencjonalne i świadome — które przekraczają granice dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, symbolicznych oraz społecznych człowieka (J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa, Żak, 2001, s. 18).

¹³⁵ Kozielecki odwołuje się tutaj do prac Richarda Dawkinsa, który za podstawową jednostkę kultury i przekazu kulturowego uznał tzw. mem, czyli trwały wytwór materialny lub symboliczny, stworzony przez człowieka w akcie intencjonalnym. (zob. R. DAWKINS: *Samolubny gen*. Przeł. M. SKONECZNY. Warszawa, Prószyński S-ka, 1996).

¹³⁶ Zob. J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm...*, s. 34.

¹³⁷ W transgresyjnej koncepcji człowieka widoczne są twierdzenia charakterystyczne dla wcześniejszych dokonań autora, związanych z psychologiczną teorią decyzji, głównie projekt jednostki jako decydenta oraz rozważania dotyczące procesów przeddecyzyjnych (IDEM: *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa, PWN, 1977).

(ekwiwalentnych) składników psychicznych, zwanych psychonami. Znajduje się w nich wiedza, niezbędna jednostce do podejmowania działań transgresyjnych, a także inne składniki kompetencji podmiotu, takie jak: wola, emocje i poczucie tożsamości. W związku z tym w sieciowej teorii osobowości (STO) wyróżnionych zostało pięć psychonów: psychon poznawczy („wiem, że”), w którym znajduje się wiedza deklaratywna w postaci sądów opisowych i wartościujących, w tym wiedza o sobie samym; psychon instrumentalny („umiem jak”), zawierający wiedzę proceduralną, obejmującą umiejętności jednostki, inteligencję oraz temperament; psychon motywacyjny („dążę do”) z najważniejszym składnikiem — potrzebami, pragnieniami, motywami, popędami; psychon emocjonalny, składający się z układów neurofizjologicznych i psychicznych, generujących stany i procesy emocjonalne, afekty i nastroje; psychon osobisty („kim jestem”), czyli głęboka struktura neurofizjologiczna, psychiczna i duchowa, w której znajdują się treści egzystencjalno-tożsamościowe, dotyczące danej osoby¹³⁸. Psychony te składają się na tzw. sieć psychiczną z dwoma rodzajami połączeń: globalnymi — między psychonami, i lokalnymi — w obrębie poszczególnych psychonów.

Tak rozumiana osobowość stanowi strukturę trwałą i skryształizowaną, jednak nie jest strukturą niezmienną, posiada bowiem mechanizmy rozwoju, dzięki którym może się zmieniać. Zmiany te polegają głównie na rozbudowywaniu psychonów oraz połączeń między nimi i zachodzą m.in. dzięki działaniom transgresyjnym o charakterze celowościowym¹³⁹. Warto podkreślić, że zdolność formułowania celów swoich działań staje się nieodzownym atrybutem podmiotu transgresyjnego. Cel, będąc pewną wizją przyszłości zakodowaną w umyśle jednostki jako abstrakcja lub jako konkretne wyobrażenie, pobudza ją do podejmowania działań nastawionych na realizację zarówno wartości intelektualnych, jak i materialnych. Działania celowe (teliczne)¹⁴⁰ są podstawowym rodzajem ludzkiej aktywności podmiotowej, zorientowanej na przyszłość. Zasadniczym źródłem satysfakcji jest antycypacja celu i jego osiągnięcie¹⁴¹.

Podjęmowanie działań transgresyjnych jest uzależnione od określonych umiejętności, wiedzy, kompetencji (głównie twórczego, innowacyjnego myślenia) i cech wchodzących w skład osobowości, ale także od wpływów ze-

¹³⁸ IDEM: *Spółeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa, Żak, 2004, s. 134.

¹³⁹ IDEM: *Psychotransgresjonizm...*, s. 138.

¹⁴⁰ Oprócz działań telicznych, autor wyróżnił działania zaangażowane (proteliczne), w których cele nie odgrywają zasadniczej roli, a ich osiągnięcie nie jest szczególnie satysfakcjonujące, bowiem najważniejsza i najprzyjemniejsza jest tu sama aktywność. Aktywność proteliczna jest nastawiona na tu i teraz; jest bardziej spontaniczna, mniej kontrolowana z zewnątrz i odgrywa równie zasadniczą rolę w przetwarzaniu rzeczywistości, co działania celowe. Bardziej powszechna jest jednak zasada celowości (ibidem, s. 33—34).

¹⁴¹ Istotną rolę w podejmowaniu działań celowych odgrywa samowiedza jednostki, tworząca się w procesie samopoznania, który zachodzi w ciągu całego życia człowieka (ibidem, s. 97).

wewnętrznych, środowiskowych¹⁴². Obszarami działalności jednostki jako bytu sprawczego są społeczeństwo i kultura oraz własna osobowość. W ramach tych dwóch wyróżnionych obszarów autor wskazał cztery „światy” transgresji i odpowiadające im typy czynów transgresyjnych:

1. Świat materialny — transgresje skierowane są ku rzeczom i służą poszerzaniu przez człowieka stanu posiadania (m.in. ekspansja ekonomiczna, wynalazki techniczne).
2. Świat poznawczy (symboliczny) — transgresje skierowane są ku symbolom (odkrycia naukowe, rozwój sztuki, zjawisko dyfuzji kulturowej).
3. Świat społeczny — transgresje skierowane są tu ku ludziom (walka o wolność i prawa obywatelskie, reformy społeczne, akty terroryzmu).
4. Świat wewnętrzny — transgresje skierowane są ku sobie (autokreacja, samodoskonalenie, samorozwój, przekraczanie własnych ograniczeń)¹⁴³.

Aktywność transgresyjna, a więc również (zgodnie z koncepcją Kozieleckiego) podejmowana w ramach autoedukacji, jest inicjowana dzięki trzem grupom potrzeb:

- wrodzonym potrzebom witalnym, podstawowym, naturalnym, genetycznie uwarunkowanym, np. potrzeby pokarmowe, fizjologiczne, seksualne; człowiek podejmuje działania twórcze i dokonuje transgresji typu P lub H wtedy, gdy z łatwością może je zaspokoić w sposób nawykowy czy konwencjonalny;
- potrzebom społecznym, czyli kontaktu z innymi ludźmi (pragnienia interpersonalne); inicjują one transgresje konstruktywne, służące dobrostanowi człowieka, bądź destruktywne, skierowane przeciwko niemu;
- potrzebom osobistym, które powstają na skutek własnej aktywności psychicznej i decydują o unikatowości i niepowtarzalności każdej jednostki ludzkiej; można do nich zaliczyć potrzebę osiągnięć indywidualnych, potrzebę poznawczą, potrzebę samorealizacji, posiadania sensu życia oraz potrzebę hubrystyczną (potwierdzenia i wzmacniania własnej wartości), uznawaną za jedną z najważniejszych sił sprawczych transgresji¹⁴⁴.

W inicjowaniu działań podejmowanych przez jednostkę doniosłą rolę odgrywa również społeczeństwo i kultura. Gdy w społeczeństwie dominują

¹⁴² Biorąc pod uwagę kompetencje umysłowe (m.in. twórczość, innowacyjne myślenie oraz ilość podejmowanych działań ochronnych i transgresyjnych), Kozielecki wyróżnił pewne typy osób: pierwsza grupa to osoby, w których biografiach zachowania ochronne dominują nad transgresyjnymi i służą przeciwdziałaniu utracie podstawowych wartości, np. zdrowia. Transgresje odgrywają w tej grupie drugorzędną rolę. Druga grupa to osoby, w których życiu transgresje dominują nad działaniami ochronnymi, charakteryzują się one aktywnością, ukierunkowaniem na przyszłość, pozytywnym nastawieniem do życia, brakiem lęku przed ryzykiem (IDEM: *Transgresja i kultura*. Warszawa, Żak, 1997).

¹⁴³ Ibidem, s. 66.

¹⁴⁴ IDEM: *Transgresje jako źródło kultury*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. KOZIELECKI. Warszawa, Żak, 1999, s. 248.

zachowania proaktywne¹⁴⁵, zwiększa się dynamika działań transgresyjnych, z kolei zachowania reaktywne¹⁴⁶ prowadzą do stagnacji społecznej. Funkcję regulacyjną względem życia społecznego, również w zakresie działań transgresyjnych, pełni natomiast kultura¹⁴⁷. Człowiek — sprawca — przyswaja kulturę w procesie enkulturacji, względnie kulturyzacji. W jej toku jednostka tworzy tzw. reprezentację wewnętrzną (poznawczą) kultury, w której zakodowana jest wiedza o kulturze. Wiedza ta umożliwia człowiekowi rozumienie otaczającego go świata, motywuje myśli i czyny jednostki, rodzi jej potrzeby, pragnienia, zobowiązania. Pełni ponadto funkcję afektywną, tzn. w pewnych okolicznościach wywołuje w jednostce namiętności, emocje, uczucia, nastroje. Kiedy kultura staje się elementem wewnętrznego doświadczenia człowieka, zaczyna on orientować się w świecie i efektywnie w nim działać. Kultura jako źródło informacji spełnia jednak wyłącznie rolę instrumentalną, stając się środkiem do osiągnięcia celów jednostkowych¹⁴⁸.

Istotne z punktu widzenia autoedukacji jest również zwrócenie uwagi na wskazane przez autora podmiotowe i przedmiotowe przeszkody i hamulce w dokonywaniu transgresji. Przeszkody podmiotowe są związane z brakiem wiedzy i umiejętności jednostki, a także z pewnymi „wadami” jej osobowości i charakteru, takimi jak: antytransgresyjne nastawienia, wynikające z przekonania, że działania transgresyjne są domeną elit, zatem ich podejmowanie przez zwykłego człowieka jest stratą czasu; niecierpliwość (jednostki dążą do osiągnięcia wyniku za wszelką cenę, jednak po uzyskaniu pierwszego rozwiązania przerywają działania, chociaż następne wyniki mogłyby być bardziej wartościowe) oraz lęk przed upublicznieniem dzieła. Przeszkody o charakterze przedmiotowym wynikają natomiast najczęściej z ograniczenia wolności indywidualnej i grupowej — przede wszystkim pochodzenia społecznego¹⁴⁹.

Analiza personalistycznych ujęć człowieka jako osoby oraz aktywistyczno-poznawczych koncepcji rozwoju osobowości, pomimo znacznego w ich obrębie zróżnicowania, pozwoliła na wyłonienie w spojrzeniu na człowieka pewnych

¹⁴⁵ Nastawienie proaktywne jednostek i grup społecznych zasadniczo jest motywowane przez czynniki wewnętrzne i regulowane zwykle przez pozytywne emocje. Podejmowane na ich bazie przedsięwzięcia mają na celu innowację, ekspansję i rozwój (*Spółczesność transgresyjna...*, s. 26).

¹⁴⁶ Nastawienia reaktywne mają charakter „unikowy” i polegają na reagowaniu na pojawiające się zadania. Są motywowane głównie przez czynniki zewnętrzne, np. antycypowane sankcje. Towarzyszą im negatywne emocje, zatem jednostki reaktywne dokonują zmian po to, aby uniknąć kary (por. *ibidem*).

¹⁴⁷ Kultura jest pojmowana przez autora jako historycznie ukształtowany przez człowieka system, konglomerat wytworów materialnych, symbolicznych i socjetalnych, akceptowanych przez daną zbiorowość, które są nośnikami ponadindywidualnych wartości, norm, reguł myślenia i działania, znaczeń oraz sankcji (*Transgresje jako źródło kultury...*, s. 241).

¹⁴⁸ *Ibidem*, s. 23.

¹⁴⁹ *Idem*: *Spółczesność transgresyjna...*, s. 127.

punktów wspólnych, zwłaszcza w kwestii kategorii poznawania i działania. Człowiek jawi się tutaj jako autonomiczny sprawca celowych zmian, będących wyrazem jego preferencji i dążeń, zdający sobie sprawę z tego, że sprawuje kontrolę poznawczą nad sobą i otoczeniem. Staje się podmiotem własnego „uczenia się”, głównym aktorem owej sztuki — autoedukacji. Zatem w pewnym stopniu autoedukacja staje się procesem świadomym i racjonalnym, co wiąże się z możliwością wyodrębnienia jej podstawowych komponentów.

1.4. Podstawowe komponenty autoedukacji

W literaturze przedmiotu brakuje jednolitego stanowiska w zakresie stopnia racjonalności autoedukacji oraz traktowania jej jako ustrukturyzowanego procesu, na przykład Maria Dudzikowa, opowiadając się za pełną racjonalnością samodoskonalenia, opracowała model efektywnie pojętej pracy nad własnym rozwojem¹⁵⁰. Wyróżniła w nim cztery podstawowe fazy:

1. Faza poznawczo-oceniająca, obejmująca procesy psychiczne i czynności jednostki, w wyniku których uświadamia sobie ona zależność między oceną własnej sytuacji a posiadaniem lub brakiem pewnych właściwości emocjonalno-dążeńiowych lub/i intelektualno-sprawnościowych. Jednostka dochodzi również do konkluzji, stwierdzającej potrzebę zmiany istniejącego stanu rzeczy (wprowadzenie lub nie zmian we własnej osobowości i zachowaniach) lub jej brak. Jeżeli jednostka odczuje, że wprowadzenie zmian jest niezbędne lub wartościowe ze względu na nadane im przez siebie znaczenie, następuje przejście do fazy drugiej.
2. Faza konceptualizacji, związana z konkretyzacją pożądanych stanów własnej osoby oraz orientacją, czy i z jakim prawdopodobieństwem można je osiągnąć w danych warunkach. Jeśli jednostka uzna, iż to, co pożądane, jest zarazem możliwe, następuje przeżycie motywacji dokonywania zmian i podjęcie decyzji w tym względzie.
3. Faza realizacyjna, obejmująca ustalenie zadań oraz programu wprowadzania zmian we własnej osobowości i zachowaniach, określenie warunków i środków temu służących, podjęcie działalności zadaniowej (realizacja celów

¹⁵⁰ Dudzikowa opierała się w swych rozważaniach na warunkach racjonalności wskazanych przez Łukaszewskiego. Do warunków tych autor zaliczył: celowość, czyli zmierzanie do świadomie przez siebie ustalonego wyniku o określonych cechach; zwerbalizowany program osiągnięcia tego celu; rozpoznanie skuteczności własnego działania oraz modyfikowanie organizacji i przebiegu dalszych czynności celem zwiększania ich skuteczności (zob. M. DUDZIKOWA: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa, Terra, 1993, s. 35).

- operacyjnych) i sprawdzanie na bieżąco wyników własnego działania wraz z dokonywaniem niezbędnych korekt, podnoszących skuteczność działania.
4. Faza sprawdzająco-oceniająca, dzięki której możliwe staje się ustalenie efektów i ich ocena w odniesieniu do pożądaných standardów psychofizycznych własnej osoby. Dokonując rozumowania analityczno-normatywnego, jednostka ustala ocenę generalną, w wyniku której cykl może zostać przedłużony o powrót do fazy trzeciej, drugiej, pierwszej, bądź uznany za zakończony. Zakończenie cyklu procesu samokształtowania następuje w momencie, gdy jednostka uzyskuje równowagę w strukturze Ja oraz gdy dystans między wejściowym „taki jestem” a „takim chcę być” maleje do stopnia przez nią tolerowanego¹⁵¹. Warto przy tym zauważyć, że uzyskanie względnej równowagi w strukturze Ja nie musi być wynikiem uzyskania zmian zgodnych z kierunkiem działania. W przypadku niemożności realizacji założonych celów i osiągnięcia konstatacji, zgodnie z którą pożądana zmiana osobowości jest nierealna, jednostka może odstąpić od autokreacji, dokonując bardziej lub mniej świadomych manipulacji na treściach Ja realnego lub Ja idealnego, zmniejszając tym samym rozbieżność informacyjną wewnątrz struktury Ja. W każdym razie cykl się zamyka, aż do czasu kolejnej konkluzji jednostki, stwierdzającej potrzebę zmiany istniejącego stanu rzeczy¹⁵².

Z powyższego schematu wynika, że proces samokształtowania — w ujęciu autorki — ma charakter w pełni racjonalny, planowy, oparty na świadomości i autonomii osobowej oraz na wiedzy podmiotu o skutecznych środkach działania. Dzierżymir Jankowski poddał w wątpliwość, czy aby taka pełna racjonalność w procesach autoedukacyjnych jest rzeczywiście możliwa; zastanawiał się także, czy jest ona tak naprawdę warunkiem niezbędnym dla autoedukacji¹⁵³. W rezultacie doszedł do wniosku, że zaprezentowana przez Dudzikową struktura procesu autokreacji stanowi abstrakcyjny konstrukt, głównie o walorze gno-

¹⁵¹ EADEM: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, IHNOiT, 1994, s. 206—207. Podobnej strukturyzacji procesu samowychowania dokonała Irena Jundziłł, wyróżniając w nim charakterystyczne elementy związane z wyborem wzoru i/lub celu, który podmiot chce osiągnąć, z analizą sytuacji pod kątem warunków obiektywnych i osobistych możliwości związanych z realizacją danego celu, wreszcie — z poznawaniem i oceną siebie (autooceną) oraz podjęciem decyzji, kierowaniem sobą w dążeniu do osiągnięcia celu i autokontrolą. Kolejność tych etapów — jak stwierdziła autorka — nie jest stała, a poszczególne elementy tego procesu mogą występować w różnych konfiguracjach, np. samoocena może poprzedzać wybór konkretnego wzoru czy celów do realizacji (I. JUNDZIŁŁ: *Samowychowanie*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna...*, s. 716; por. także: S. PACEK: *Jak kierować samowychowaniem uczniów?* Warszawa, WSiP, 1984, s. 102—103; IDEM: *Samowychowanie studentów...*, s. 58—67; H. SKRZYPCZAK: *Organizacja i metody samokształcenia. Poradnik metodyczny do pracy samokształceniowej*. Warszawa, WSiP, 1986, s. 18—20; J. OSMELAK: *Jak uczyć się samodzielnie*. Warszawa, CRZZ, 1980, s. 63—68).

¹⁵² M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 207.

¹⁵³ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 95.

stycznym, w mniejszym stopniu praktycznym. W pewnych ściśle wytyczonych, wąskich zakresach jednostka może narzucić sobie rygory postępowania zbliżone do zaprezentowanego powyżej schematu, np. w przypadku nauki języków obcych lub ćwiczenia woli i sprawności poprzez jogę, jednakże autoedukacji nie można redukować tylko do odrębnych czynności, przybierających postać w pełni racjonalnych i planowych działań, realizujących opracowany program. Inne bowiem czynności też mają sens, np. mniej lub bardziej spontaniczne działania autoedukacyjne, związane z realizacją różnych zadań wynikających z wielostronnej aktywności życiowej, szkolnej, kulturalnej i zawodowej¹⁵⁴. Jankowski nie traktował zatem autoedukacji jako odrębnego procesu — opowiadał się raczej za aktywnością osobotwórczą, wplecioną w liczne płaszczyzny działalności człowieka, który może wykorzystywać różne sytuacje życiowe dla rozwijania samego siebie, jeśli tylko posiada odpowiednią postawę autoedukacyjną i wewnętrzną determinację. Zdaniem Jankowskiego autoedukacja pojęta ściśle autotelicznie, jako samodoskonalenie będące wartością samą w sobie, bez odniesienia tego wysiłku do realnych zadań życiowych, może prowadzić do zwątpienia w jej sens¹⁵⁵. Myślę, że w refleksji na temat autoedukacji zasadne jest uwzględnienie obu powyższych stanowisk, co więcej — jedno nie wyklucza drugiego. Podejmując aktywność autoedukacyjną, związaną z realizacją różnorodnych zadań życiowych, można jednocześnie, w zależności od sytuacji i potrzeb, zaplanować i urzeczywistniać szczegółowy program, zmierzający do doskonalenia samego siebie, wyrobienia określonych cech czy też zmiany cech i zachowań niepożądanych.

Pomimo różnego podejścia do prób budowania szczegółowych schematów procesu autoedukacji, można — jak się wydaje — wyróżnić w nim pewne stałe komponenty: ideał czy wzory osobowościowe, ustalenie indywidualnej strategii i dróg realizacji zamierzeń autoedukacyjnych, sprawowanie kontroli nad własnym rozwojem oraz dokonywanie autoocen, umożliwiających rozpoznanie efektu własnych działań. Na ogół przyjmuje się, że punktem wyjścia do ukształtowania się dążeń autoedukacyjnych jest istnienie bardziej lub mniej określonego wzorca bądź ideału, który ze względu na swą atrakcyjność mógłby inspirować jednostkę do krytycznej autorefleksji i wzbudzić przekonanie, myśl o potrzebie podjęcia pracy nad sobą w celu uzyskania określonych zmian we własnej osobowości. Zmiany te miałyby polegać na przyswajaniu przez człowieka nowych cech posiadanych przez ów ideał, zwalczanie cech niemieszczących się lub sprzecznych z upragnionym wzorcem albo — rozwijanie w sobie cech właściwych ideałowi, a posiadanych przez jednostkę w postaci zaczątkowej¹⁵⁶. Akcentowanie znaczenia ideału czy też wzoru osobowego w procesie szeroko

¹⁵⁴ Ibidem, s. 197, 206. Por. IDEM: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 72—73.

¹⁵⁵ Ibidem, s. 147.

¹⁵⁶ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 118. Zob. także: S. PACEK: *Jak kierować...*, s. 27—28.

rozumianego samokształcenia miało miejsce głównie na gruncie socjologicznym: pisali o tym m.in. Florian Znaniecki i Władysław Okiński, ale ten punkt widzenia respektowało również wielu innych pedagogów i psychologów. Poszerzył go Jankowski, wyrażając przypuszczenie, że niektórzy ludzie podejmują różne próby autoedukacyjne nie tylko ze względu na antycypowane stany osobowości, wchodzące w strukturę Ja idealnego, ale także ze względu na fakt poszukiwania nowych płaszczyzn i przejawów własnej aktywności, nowych — ciekawszych — sytuacji, w których mogą doświadczać własnej sprawności i społecznej przydatności lub też zmierzać do osiągnięcia celów mocno przez jednostkę pożądanych: bogactwo, rodzina, ciekawe życie. Jeśli ich osiągnięcie nie jest w danej rzeczywistości realne bez stosownego ukształtowania własnych dyspozycji psychicznych i sprawności, to — jak twierdzi autor — człowiek podejmuje i te osobowościotwórcze wysiłki¹⁵⁷. Podobnie uważał Mieczysław Malewski, zwracając uwagę na fakt, że źródłem dążeń samokształceniowych może być nie tylko wzór osobowościowy i zimplifikowane w nim cechy osobowości, które jednostka pragnie w sobie ukształtować, ale także inne pozaosobowe wartości: zawodowe, twórcze, związane z bytem materialnym, pozycją społeczną, prestiżem, władzą — samokształcenie stanowiłoby drogę do ich urzeczywistnienia¹⁵⁸. Zapewne oba wskazane źródła mogą ukierunkowywać aktywność autoedukacyjną, zwłaszcza że wyznawane przez jednostkę wartości często stanowią podstawę dla formułowania się ideału czy też wzoru osobowego, a następnie obrazu siebie możliwego i pożądanego („ja idealne”). Zarówno ideał, wzór osobowościowy, jak też znaczące wartości stają się źródłem celów autoedukacyjnych, które są istotnym punktem wyjścia każdej mniej czy bardziej sprecyzowanej pracy nad własnym rozwojem. Można je zdefiniować jako pożądane przez jednostkę, względnie stałe stany własnej osoby, powiązane z całością jej dążeń życiowych oraz wynikające z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca¹⁵⁹. W procesie autoedukacji człowiek może formułować różnego rodzaju cele, np. cele finalne (nadrzędne, główne) oraz podrzędne (podcele, cele etapowe), które w konsekwencji zmierzają do urzeczywistnienia celów finalnych (głównych). Ze względu na to, że cele są skierowane na przyszłość i stanowią antycypowany stan rzeczy, wyróżnia się również dalsze i bliższe cele autoedukacyjne. Bliższe cele, mające niekiedy związek z celami etapowymi, dotyczą bardziej bezpośredniej przyszłości, a cele dalsze obejmują większy okres czasu — kilka lat, a nawet całe życie — i często są utożsamiane z celami finalnymi (głównymi),

¹⁵⁷ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 62.

¹⁵⁸ M. MALEWSKI: *Samokształcenie jako metoda rozwoju człowieka*. „Oświata Dorosłych” 1984, nr 6, s. 381. Por. Cz. MAZIARZ: *Proces samokształcenia...*, s. 20; W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju...*, s. 386—391 oraz Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka...*, s. 93—96.

¹⁵⁹ M. DUDZIKOWA: *O rozwijaniu kompetencji autokreacyjnych wychowanków*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 2, s. 27.

do których zmierza jednostka. Warto przy tym zauważyć, że cele autoedukacyjne mogą mieć charakter zarówno realny, jak i idealny. Cele realne obudowane są najczęściej działaniami i konkretnymi sposobami ich realizacji, natomiast cele idealne pozostają w sferze marzeń i mają niewielki związek z zachowaniem. Zgodnie bowiem z założeniami psychologii poznawczej, do której odwoływałam się szerzej w poprzednim podrozdziale, samo sformułowanie zamiaru nie wystarcza, by zamiar ten zrealizować. Potrzebne jest przyjęcie, tzw. orientacji na działanie, a więc znalezienie się w specjalnym — implementacyjnym — stanie umysłu, wspierającym aktywność zorientowaną na cel. Można wyróżnić w niej cztery fazy: fazę przeddecyzyjną, w której zostaje określony cel mający najwyższy priorytet, fazę przeddziałaniową, polegającą na budowaniu planu działania, fazę działania, realizującą zamiar (cel) tak długo, dopóki nie zostanie on osiągnięty (lub też okaże się, że cel znajduje się poza zasięgiem jednostki) oraz fazę podziałaniową, której istotą jest dokonanie oceny, w jakim stopniu wynik odpowiada zamierzeniom, a jeśli nie odpowiada — ustalenie przyczyny i ewentualnie powrót do fazy przeddecyzyjnej¹⁶⁰. Podobną koncepcję rozwijał Julius Kuhl, który za najważniejszą oznakę przyjęcia przez podmiot orientacji na działanie uznał pojawienie się kompletnej intencji, czyli realistycznego zamiaru, zobowiązującego do działania. O jej zaistnieniu można mówić dopiero wtedy, gdy człowiek nie tylko ma świadomość, że na czymś mu zależy, ale wie też, przy pomocy jakich środków i w jakich okolicznościach urzeczywistni swój zamiar. Pojawienie się zamiaru, wzbogaconego o zarys programu działania, nie tylko znacznie podnosi prawdopodobieństwo podjęcia przez jednostkę działania, lecz również zwiększa szansę jego ukończenia¹⁶¹.

W pracy nad własnym rozwojem człowiek formułuje często mnogość celów, które mogą przyjmować układ oligarchiczny lub hierarchiczny¹⁶². W pierwszym układzie czynności podmiotu są zorientowane na wiązkę równoważnych celów. W układzie hierarchicznym występują znaczne różnice indywidualne, tym niemniej można zauważyć pewne prawidłowości, np. cele etapowe są podporządkowane celom naczelnym, cele mniej ważne zajmują niższe pozycje, a cele najważniejsze zajmują najwyższe miejsca w hierarchii. Cele autoedukacyjne, odnoszące się do wielu aspektów życia, stoją zazwyczaj wyżej w hierarchii w porównaniu do celów dotyczących tylko jednej sfery. Można również stwierdzić, że im więcej nowych możliwości otwiera się przez osiągnięcie celu, im więcej dążeń będzie w ten sposób spełnionych, tym

¹⁶⁰ Zob. M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki...*, s. 592. Por. cykl działania zorganizowanego, przedstawiony na gruncie prakseologii: W. KOJS: *O potrzebie, pożytkach i niektórych warunkach edukacji prakseologicznej*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, M. LEWANDOWSKI. Wrocław, WTN, 2004, s. 162.

¹⁶¹ Por. wyniki badań P.M. GOLLWITZERA i V. BRANDSTAETTER: *Implementation intentions and effective goal pursuit*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1997, nr 73, s. 186—199.

¹⁶² Por. J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm...*, s. 32.

wyższe jego miejsce w hierarchii¹⁶³. Pod względem treści cele autoedukacyjne dzieli się niekiedy na utylitarne (użyteczne) oraz bezinteresowne. Cele utylitarne prowadzą do osiągnięcia wymiernych korzyści materialnych (np. awans zawodowy, podwyższenie wynagrodzenia), podczas gdy cele bezinteresowne wiążą się z zaspokajaniem własnych potrzeb subiektywnych, bez chęci uzyskania jakichkolwiek korzyści¹⁶⁴. Cele, które stawia sobie jednostka w procesie autoedukacji, mogą przyjmować postać ogólną i szczegółową (operacyjną). Cele ogólne (nazywane nadrzędnymi) często bywają utożsamiane z ogólnymi celami kształcenia i wychowania, odnoszącymi się do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku powszechnie uznawanych wartości, odpowiedniego przygotowania do zawodu, aktywnego udziału w dorobku kultury narodowej, w poznawaniu jej dziedzictwa, tradycji i osiągnięć, a także kierowania rozwojem własnej indywidualności oraz wytyczania i realizowania ambitnych celów oświatowych¹⁶⁵. Podział autoedukacyjnych celów studenckich na ogólne — wyprowadzone z ogólnych celów kształcenia oraz wychowania — i szczegółowe (niesłusznie nazwane operacyjnymi) zaproponowała Walentyna Wróblewska. W pierwszym z celów ogólnych (zdobywanie określonych wiadomości) zostały uwzględnione cele szczegółowe, dotyczące m.in. zdobywania wiadomości związanych z kierunkiem studiów, przyszłym zawodem, własnymi zainteresowaniami, wiedzą o sobie samym, o autoedukacji człowieka i zmianach dokonujących się we współczesnej rzeczywistości. W następnym celu ogólnym (kształtowanie umiejętności i sprawności, przydatnych w przyszłym zawodzie) znalazły się cele związane z umiejętnościami komunikacyjnymi, technologią informatyczną, potrzebami ciągłego uczenia się, umiejętnością pracy zespołowej, podejmowania i wykonywania prac nietypowych, podejmowania decyzji oraz umiejętnościami interpersonalnymi (komunikacja interpersonalna, empatia). Według autorki ważną rolę w dążeniach autoedukacyjnych, zwłaszcza osób uczących się, powinno odgrywać rozwijanie zdolności poznawczych, a w tym: rozwijanie zdolności przyjmowania i przetwarzania informacji, konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie, rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu i umiejętności jego rozwiązania, uczenia się na podstawie doświadczeń, rozwijania myślenia twórczego, pamięci, uwagi, spostrzegawczości. Studia to nie tylko zdobywanie wiedzy ogólnej, ale także czas przygotowania się do przyszłego zawodu. W ramach tego celu za istotne można uznać: pogłębianie wiadomości z wybranej specjalności, zdobywanie kwalifikacji zawodowych w uczelni i poza nią, rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie, kształtowanie swej postawy wobec wybranego zawodu, poznawanie zadań związanych z wykonywaniem określonego zawodu. Kolejny

¹⁶³ Por. Z. ZALESKI: *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa, PWN, 1991, s. 75—77.

¹⁶⁴ Cz. MAZIARZ: *Proces samokształcenia...*, s. 23.

¹⁶⁵ S. KARAŚ: *Sztuka samokształcenia*. Warszawa, WSP, 1994, s. 11, 12. Zob. także: B. MATWIJÓW: *Samokształtowanie się człowieka...*, s. 68.

cel ogólny, uwzględniony przez Wróblewską, to rozwijanie osobowości w kierunku uznawanych powszechnie wartości, a w szczególności uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej, poznawania roli i miejsca swego narodu w historii i w dobie współczesnej, pogłębiania i doskonalenia znajomości języka i literatury narodowej czy szerzej — kultury i sztuki, poznawania kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym i pięknem natury, wreszcie — kształtowania postawy tolerancyjnej, poznawania życia innych narodów, ich języka, kultury i historii. W aktywności autoedukacyjnej studentów nie sposób też pominąć uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym, przy czym cele szczegółowe, zaproponowane przez autorkę, są bardziej sposobami ich realizacji niż samymi celami¹⁶⁶. Inaczej do problematyki celów ogólnych i szczegółowych w procesie autoedukacji podeszła Bogusława Matwijów: przyjmując szeroką definicję tego pojęcia, uznała, że cele autoedukacyjne powinny dotyczyć różnych sfer osobowości człowieka: biologicznej, cielesnej, psychicznej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej oraz duchowej¹⁶⁷. W każdej z tych sfer jednostka może podejmować aktywność na rzecz własnego rozwoju, formułując cele ogólne, związane z dbałością o własne ciało i zdrowie, z kształtowaniem zachowań interpersonalnych, nabywaniem wiedzy ogólnej, rozwijaniem sprawności intelektualnych i umiejętności specjalistycznych (przygotowanie do zawodu), a także odnoszące się do samopoznania, rozwoju własnej duchowości, poszukiwania sensu życia. Cele te — według autorki — można przedstawić w sposób bardziej szczegółowy: poznawanie norm obowiązujących w danym społeczeństwie, niezbędnych do wypełniania poszczególnych funkcji i ról, kierowanie własnym rozwojem umysłowym, zdobycie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, formowanie charakteru i woli, poznanie i doświadczenie religijne, rozumiane jako odczucie istoty boskiej, wzmocnienie życia duchowego, uzyskanie harmonii wewnętrznej oraz osiągnięcie tzw. pełni życia¹⁶⁸.

Analizując różne klasyfikacje celów autoedukacyjnych, można zauważyć, że ważne miejsce zajmują tu cele z dziedziny poznawczej i instrumentalnej, związane ze zdobywaniem określonej wiedzy oraz umiejętności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, jak również odpowiedzialnych za skuteczne uczenie się, rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Oprócz tych kategorii szczególną rolę w pracy nad własnym rozwojem odgrywa samopoznanie, uznawane za jeden z czynników warunkujących decyzję o podjęciu aktywności autoedukacyjnej oraz jej ukierunkowaniu na realizację określonych celów. Żeby efektywnie działać — trzeba rozumieć siebie. Człowiek, który nie poznał siebie, nie jest zdolny zmienić swojej osobowości. Szczególne znaczenie

¹⁶⁶ W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, 146—148. Por. J. PÓŁTURZYCKI: *Wdrażanie do samokształcenia...*, s. 19; Z. WIATROWSKI: *Podstawy pedagogiki...*, s. 388; H. SKRZYPCZAK: *Organizacja i metody...*, s. 9, 10.

¹⁶⁷ B. MATWIJÓW: *Samokształtowanie się człowieka...*, s. 119.

¹⁶⁸ Ibidem, s. 32—48.

ma wiedza nie tylko o tym, „jaki jestem?”, ale również wiedza o tym, „jakim chciałbym być?”¹⁶⁹. Rozwijając tę myśl, można zauważyć, że wpływ samopoznania na kierowanie własnym rozwojem jest znaczący i wielostronny. Dzięki samopoznaniu jednostka odkrywa siebie, swoje właściwości, słabe i mocne strony i możliwości; ustosunkowując się do siebie, czyli wartościując swoją osobę, jednostka ocenia, kontroluje, porównuje z innymi, zajmuje wobec siebie odpowiednią postawę. W efekcie próbuje zmienić siebie, udoskonalić się, wywołać „wewnętrzny wzrost”; włączając się w twórcze i społeczne działania, nawiązuje pożądane kontakty społeczne oraz zabiega o stworzenie odpowiednich warunków zewnętrznych i właściwego stylu życia. Samopoznanie może stanowić cel sam w sobie lub prowadzić do osiągnięcia innych różnorodnych celów samorozwojowych. Cele szczegółowe z zakresu samopoznania mogą dotyczyć poznania własnych zainteresowań i umiejętności, emocji, reakcji oraz mechanizmów obronnych, a także rozpoznawania optymalnych warunków i możliwych wariantów dalszego życia i rozwoju.

Samopoznanie sprzyja także duchowemu rozwojowi człowieka, bowiem dopiero spojrzenie w głąb umożliwia jednostce ujrzenie siebie w relacjach ze światem i innymi ludźmi, a także konstatację własnych ograniczeń, która wyraża się w wymiarach własnego istnienia („co mogę, a czego nie potrafię?”, „kim mógłbym się stać, a kim nie?”) oraz w wymiarach przekraczających ludzką egzystencję („dlaczego jestem?”, „skąd się wziąłem?”, „czy umrę ostatecznie i bez śladu?”)¹⁷⁰. Świadomość własnej ograniczoności jest źródłem egzystencjalnych dramatów, skłaniających ludzi do poszukiwania odpowiedzi w filozofii, religii, sztuce, nauce i innych dziedzinach kultury. Dzięki samoświadomości oraz zdolnościom transcendentnym człowiek potrafi wyjść poza swoje Ja i wznieść się na wyższy poziom rozwoju osobistego, związany z życiem duchowym¹⁷¹. Termin „duchowość” ma tu charakter wieloznaczny¹⁷², choć najczęściej jest niesłusznie utożsamiany jedynie z wiarą i religijnością, jakkolwiek trzeba przyznać, że „w pewnym sensie religijność jest najpewniejszą z wypracowanych we wszystkich kulturach i społeczeństwach drogą duchowej ekspresji i rozwoju duchowe-

¹⁶⁹ J. KOZIELECKI: *Koncepcje psychologiczne...*, s. 251.

¹⁷⁰ P. SOCHA: *Psychologia rozwoju duchowego — zarys zagadnienia*. W: *Duchowy rozwój człowieka*. Red. idem. Kraków, Wyd. UJ, 2000, s. 19.

¹⁷¹ Zob. J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa, PWN, 1986, s. 5; V.E. FRANKL: *Homo patiens*. Przeł. R. CZERNECKI, J. MORAWSKI. Warszawa, Pax, 1984, s. 147; D. ŚLESZYŃSKI: *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Białystok, Trans Humana, 1995. Por. H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY: *Psychologia doświadczeń duchowych*. Warszawa, Eneteia, 1996, s. 49—54.

¹⁷² Zob. R. KŁAMUT: *Cel — czas — sens życia*. Lublin, Tow. Nauk. KUL, 2002; K. POPIELSKI: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin, Wyd. KUL, 1993; H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY: *Psychologia doświadczeń duchowych...*; V.E. FRANKL: *Homo patiens...*

go¹⁷³ — religia pomaga odpowiadać na trudne pytania egzystencjalne, niesie pociechę w samotności, chorobie i cierpieniu; może też stać się czynnikiem sensotwórczym, choćby poprzez ukazanie drogi od skończonej i niedoskonałej ludzkiej egzystencji do nieskończonego i doskonałego Boga. Nie wszyscy jednak zaspokajają swoje duchowe potrzeby poprzez religię, często szukając sensu życia w innych wartościach. A zatem duchowy wymiar psychiki nie powinien być sprowadzany jedynie do religijności, choć nie sposób nie doceniać jej roli w życiu ludzi prawdziwie religijnych. Do sfery duchowości zaliczyć można także inne dziedziny życia wewnętrznego jednostki, takie jak:

- świadomość i samoświadomość, szczególnie świadomość siebie i zdolność do przeżywania stanów mistycznych („odmiennych stanów świadomości”);
- mądrość, wyrażająca się w rozumieniu i zrozumieniu siebie, świata oraz innych ludzi;
- uczucia, głównie miłość we wszystkich jej znaczeniach; zachwyt, ale także żal, cierpienie i niezadowolenie „duchowe”;
- wrażliwość w znaczeniu racjonalnym (spostrzeganie sprzeczności bądź niejasności), emocjonalnym, percepcyjnym (wrażliwość na kształt, barwę i inne właściwości doznań wzrokowych, słuchowych, smakowych, węchowych);
- moralność i/lub sumienie, zdolność do odróżniania dobra od zła i posługiwania się kryteriami troski, tolerancji, sprawiedliwości, odpowiedzialności;
- twórczość, zdolność do transgresji, tworzenia standardów idealnych, wyobrażeń;
- poczucie estetyczne i gust — wyrafinowanie w zaspakajaniu potrzeb: od fizjologicznych po najwyższe — duchowe;
- światopogląd;
- religijność, mająca wiele wspólnego ze światopoglądem, lecz będąca czymś więcej, np. zbiorem specyficznych wyobrażeń („parapercepcja”), przeżyć, zachowań religijnych, obrzędów etc.;
- wiara, czyli podejmowany w obrębie procesów poznawczych wysiłek jednostki, aby przyjmować coś za prawdę; treściami wiary mogą być przekonania i wyobrażenia religijne, naukowe, potoczne, paranaukowe¹⁷⁴.

Zaprezentowana lista nie ma charakteru zamkniętego, ze względu na wielowymiarowość i bogactwo życia wewnętrznego człowieka. W procesie autoedukacji jednostka może formułować i realizować cele autoedukacyjne w każdej z wymienionych dziedzin. Warto zauważyć, że dziedziny te nie mają charakteru rozłącznego: niekiedy są ze sobą ściśle powiązane.

Autoedukacja dotyczy również sfery biologicznej i cielesnej człowieka. Szczegółowe cele autoedukacyjne w tym obszarze mogą odnosić się do dbałości

¹⁷³ P. SOCHA: *Psychologia rozwoju duchowego...*, s. 16.

¹⁷⁴ Ibidem, s. 16—17. Por. B. SUCHODOLSKI: *Kim jest człowiek?*. Warszawa, WP, 1885.

o własne zdrowie, zdrowy tryb życia, wygląd zewnętrzny i pozytywny stosunek do niego. Zachowania zdrowotne jednostki formułują się już od wczesnego dzieciństwa, gdy rodzina przekazuje pewne wzory zachowań, odnoszące się do sfery odżywiania, higieny czy aktywności fizycznej, jednak przyzwyczajenia w tym zakresie zmieniają się przez całe życie. Poprzez cielesność, zmysły i aktywność motoryczną człowiek poznaje otaczającą rzeczywistość, poszukuje w niej miejsca, kształtuje własną tożsamość. Akceptacja własnej osoby, podobnie jak pozytywny stosunek do własnego wyglądu ułatwiają niejednokrotnie osiągnięcie sukcesu na polu zawodowym, w kontakcie z drugim człowiekiem. Negatywna postawa wobec siebie lub własnego wyglądu może przeszkadzać w nawiązywaniu i utrzymywaniu dobrych relacji z innymi, w zaspokajaniu potrzeb społecznych, a nawet prowadzić do różnych zaburzeń emocjonalnych¹⁷⁵, tymczasem wielu ludzi podejmuje pracę nad własnym ciałem, dąży do perfekcyjnego wyglądu pod presją mediów i otoczenia społecznego, pożądane jest bowiem wysportowane i wiecznie młode ciało. Obecnie niezwykle modne są operacje plastyczne i chirurgiczne modelowanie ciała, rośnie też liczba miejsc, w których możemy pracować nad własną sylwetką¹⁷⁶. Istotna wydaje się zatem świadomość formułowania i urzeczywistniania różnorodnych celów autoedukacyjnych w obszarze biologicznym i cielesnym, bez niezdrowej koncentracji na własnym ciele czy poprawie wyglądu zewnętrznego.

Człowiek to nie tylko istota biologiczna — cielesna — ale również społeczna, dlatego też za ważne cele autoedukacyjne uznaje się poznawanie przez jednostkę norm obowiązujących w społeczeństwie, przygotowanie do pełnienia ról społecznych, nabywanie potrzeby zachowań prospołecznych, rozwijanie umiejętności pracy zespołowej, nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem oraz budowanie z nim więzi.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że jednostka, podejmując świadomą pracę nad własnym rozwojem, może urzeczywistniać cele autoedukacyjne w każdym możliwym obszarze: poznawczym, związanym z samopoznaniem, biologicznym, cielesnym, społecznym, duchowym. Oczywiście, stopień zainteresowania realizacją celów w tych obszarach może być zróżnicowany i zmieniać się w zależności od sytuacji życiowej danej osoby, wykonywanych zadań, rodzaju odczuwanych potrzeb. Jednak im więcej obszarów człowiek włączy w zakres

¹⁷⁵ Por. A. GŁĘBOCKA, J. KULBAT: *Czym jest wizerunek ciała?* W: *Wizerunek ciała. Portret Polek*. Red. A. GŁĘBOCKA, J. KULBAT. Opole, Wyd. UO, 2005, s. 11; J. KARGUL: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław, DSWE, 2001; Z. MEŁOSIK: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń—Poznań, Edytor, 1999, s. 89; S. PACEK: *Aktywność samopoznawcza studentów*. Warszawa, PWN, 1982, s. 8.

¹⁷⁶ J. CZARNECKA: *Metafora cyborga — wpływ konsumpcji na jakość życia i budowanie tożsamości*. W: *Konsumpcja — istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Red. A. JAWŁOWSKA, M. KEMPNY. Warszawa, IFiS PAN 2005, s. 121.

swojej autoedukacji, tym będzie ona pełniejsza, a kierowanie własnym rozwojem stanie się bardziej wszechstronne¹⁷⁷. Jakiego rodzaju zabiegi lub czynności może przedsięwziąć jednostka, podejmując pracę nad sobą? W literaturze przedmiotu brakuje jednolitego stanowiska w zakresie metod stosowanych w procesie autoedukacji¹⁷⁸, ponadto można zaobserwować wyraźny ich podział na dwie grupy: metody samokształcenia i metody samowychowania, co stanowi konsekwencję dychotomicznego podziału osobowości na cechy instrumentalne i kierunkowe, o czym pisałam w podrozdziale pierwszym, przy okazji próby wyjaśnienia pojęcia „autoedukacja”. Do metod samokształcenia najczęściej zalicza się czytanie i studiowanie literatury, słuchanie i dyskutowanie, pisemne opracowywanie zagadnień, rozwiązywanie problemów, uczestnictwo w życiu kulturalnym, czerpanie wiedzy z innych źródeł, np. z Internetu¹⁷⁹. Franciszek Bereźnicki, opierając się na teorii wielostronnego kształcenia, rozszerzył katalog metod uczenia się, uwzględniając: metody recepcyjne (obserwacja; korzystanie ze słowa mówionego: wykładów, opisów, porad, instrukcji słownych, opowiadań; korzystanie z podręczników: metoda zapamiętywania, sporządzania notatek, korzystania z tabel, wykresów, schematów; czytelnictwo czasopism), metody heurystyczne, badawcze (korzystanie z dyskusji, uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie), metody ekspresyjne (drama, korzystanie z filmu, audycji telewizyjnych, sztuki teatralnej), metody ćwiczebne (ćwiczenia w opanowywaniu podstawowych umiejętności, niezbędnych w procesie samokształcenia¹⁸⁰). Podobne ujęcie metod autoedukacji przedstawiła Wróblewska: jej propozycja zawiera sumę metod występujących w różnych klasyfikacjach — metodę obserwacji, korzystania ze słowa mówionego, z dyskusji i z podręczników; czerpanie wiedzy z różnych źródeł (Internet, banki informacji); uczenie się poprzez badanie (rozwiązywanie problemów); korzystanie z filmów, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury; korzystanie z audycji telewizyjnych

¹⁷⁷ Por. I. WOJNAR: *O samokształceniu...*; D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 57.

¹⁷⁸ Metody autoedukacji mogą być rozumiane jako systematycznie stosowane sposoby pracy własnej, ukierunkowane na realizację i osiągnięcie wyznaczonych celów (zob. m.in. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 136).

¹⁷⁹ Zob. np. W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 163; J. PÓLTURZYCKI: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1998, s. 136—157. Obecnie pojawia się coraz więcej prac i poradników, dotyczących dostosowania własnych metod pracy do określonych stylów uczenia się, organizacji pracy samokształceniowej, efektywnych sposobów przygotowywania się do egzaminów, rozwijania uwagi, pamięci, umiejętności szybkiego czytania (Zob. np.: R. LINKSMAN: *W jaki sposób szybko się uczyć?* Warszawa, Bertelsmann Media, 2005; M. GRĘBSKI: *Sukces na egzaminie*. Warszawa, WSiP, 2004; CH. DRAPEAU: *Jak uczyć się szybko i skutecznie?* Warszawa, „Klub dla Ciebie”, 2002; W. KRYSIAK: *Praca nad rozwojem skupienia i uwagi słuchacza*. W: *Uczyć się uczyć. Wypisy*. Wybór i opracowanie IDEM. Szczecin, Pedagogium, 1998, s. 63-79; IDEM: *Kształcenie pamięci*. W: *Uczyć się uczyć...*, s. 81—96; G.A. DUDLEY: *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*. Warszawa, Medium, 1994).

¹⁸⁰ F. BEREŹNICKI: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Impuls, 2001, s. 308—325.

i radiowych; ćwiczenie w opanowywaniu podstawowych umiejętności oraz pisemne opracowywanie zagadnień¹⁸¹. Dokonana przez autorkę charakterystyka wskazanych powyżej metod¹⁸² pokazuje, że odnoszą się one przede wszystkim do rozwoju sfery poznawczej i instrumentalnej. Jedynie korzystanie ze sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury ma walory zarówno edukacyjne, jak i wychowawcze, poprzez pobudzanie zainteresowań kulturalnych, rozwijanie sfery emocjonalnej i estetycznej osobowości.

W zakresie samowychowania proponowane są często bardziej konkretne metody pracy nad sobą; np. Mieczysława Kreutza, który opracował zestaw ćwiczeń pozytywnych i negatywnych. Pierwsze obejmowały planowanie i rozmyślanie codzienne, pracę pozytywną, codzienną samokontrolę, rozmyślania ogólne i lekturę budującą, natomiast drugie — zmianę warunków zewnętrznych i dostosowanie ich do potrzeb samowychowawczych, unikanie złych wpływów i niekorzystnych sytuacji¹⁸³. Bogusław Śliwerski zauważył podobieństwo opisanych przez niego zabiegów praktycznych do koncepcji samowychowania w hinduizmie czy w chrześcijaństwie, z tą różnicą, że zostały one pozbawione wszelkiego mistycyzmu¹⁸⁴. Dokonując syntetycznego zestawienia rozproszonych w literaturze różnorodnych metod samowychowania, Śliwerski wyraził przy tym przypuszczenie, że wystarczy, aby człowiek ujawnił co najmniej jeden ze sposobów pracy nad sobą, a będzie to świadczyć o jego aktywności samowychowawczej. Wyróżnił cztery grupy metod samowychowania, ze względu na odrębność uzyskiwanych w toku ich stosowania efektów osobotwórczych: metody samopoznania, metody planowania własnego rozwoju, metody autoterapeutyczne oraz metody korzystania z kluczowych doświadczeń¹⁸⁵. Poznawanie samego siebie jest uznawane zarówno za metodę samowychowania, jak i jedno z istotnych ogniw tego procesu¹⁸⁶. Jak wskazałam wcześniej, może być też uważane za cel, który jednostka pragnie zrealizować w procesie autoedukacji. Przyjmuje się najczęściej dwa warianty metod samopoznania. Pierwszy polegający na przyswajaniu wiedzy psychologicznej i filozoficznej o życiu psychicznym człowieka, oraz drugi, równoznaczny z czynnym poznawaniem siebie poprzez introspekcję, analizę opinii i ocen na temat własnej osoby oraz poddawanie się

¹⁸¹ W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 157—158.

¹⁸² Ibidem, s. 158—164.

¹⁸³ M. KREUTZ: *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Warszawa, NK, 1946, s. 87.

¹⁸⁴ Zagadnienia jogi hinduskiej jako systemu ćwiczeń samowychowawczych oraz samowychowania chrystocentrycznego zostały klarownie przedstawione w pracy B. Śliwerskiego (*Teoretyczne i empiryczne podstawy...*, s. 94—109).

¹⁸⁵ Ibidem, s. 141.

¹⁸⁶ Zob. m.in. H. KALTENBERGH, Z. ZABOROWSKI: *Ty i inni*. Warszawa, KAW, 1978; Z. PIETRASIŃSKI: *Czego dowiedziałeś się zbyt późno*. Warszawa, Iskry, 1979. Por. J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy...*; S. PACEK: *Aktywność samopoznawcza*; L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa, NK, 1976.

próbom sprawności i wytrzymałości organizmu¹⁸⁷. Kolejna grupa metod samowychowania — planowanie własnego rozwoju — wyraża się w wielokrotnym projektowaniu własnych czynności pod kątem ich wartości osobotwórczej. Tutaj również mamy do czynienia z dwoma wariantami: poszukiwanie specjalnych zadań kształcących dla każdej z cech, wkomponowanie ich w dotychczasowy budżet własnego czasu i realizowanie oraz kształcenie wielu cech przy okazji wykonywania codziennych zajęć obligatoryjnych lub poprzez zagospodarowanie zdarzających się przerw w obowiązkowym działaniu¹⁸⁸.

Inaczej z metodami autoterapeutycznymi, które prowadzą do osiągnięcia wewnętrznej harmonii i równowagi psychicznej. W ich obrębie można wymienić autosugestię, trening samokoncentracji, ćwiczenia relaksacyjne, autoregulację myślenia. Ostatnia grupa metod samowychowania sprowadza je do aktywnego poszukiwania doświadczeń ułatwiających praktyczne wykorzystywanie wiedzy życiowej oraz własnych zdolności. W ich skład wchodzi m.in.: metoda poznawania rozwiązań konkurencyjnych poprzez gromadzenie wiedzy o sposobach działania, stylach życia i wyznawanych wartościach; metoda eksploatacji chybionych rozwiązań; metoda autokrytyki własnych poglądów, pomysłów i decyzji; metoda biograficzna; metoda studiowania zdarzeń ekstremalnych; metoda modyfikowania i poszerzania sieci własnych kontaktów społecznych¹⁸⁹.

Integralną częścią autoedukacji są również procesy autoregulacyjne, takie jak samokontrola, samoocena i autokorekta, warunkujące rezultaty podejmowanej pracy nad sobą. Samokontrola, ogólnie mówiąc, polega na kontrolowaniu przez osobę podejmującą trud autoedukacji przebiegu własnych działań autoedukacyjnych oraz stopnia realizacji założonych celów. Wyróżnia się różne rodzaje samokontroli: bieżącą (stałe towarzysząca działaniom autoedukacyjnym), sporadyczną (pojawiająca się przed podsumowaniami, sprawdzianami, egzaminami), rozpoznawczą (jej celem jest określenie przez podmiot swoich możliwości i swojej wiedzy w dziedzinie dotychczas niepoznawanej systematycznie), naturalną (sprawdzanie swojego przygotowania i rezultatów na wzór kontroli przez nauczyciela), myślową (odbywająca się bez wypowiedzania na głos, oparta na własnych przemyśleniach, analizie postępowania i autorefleksji), porównawczą (gdy stykamy się z innymi osobami, możemy obserwować ich pracę, zapoznać się z jej wynikami, porównać rezultaty), obserwacyjną (wywodząc się z samokontroli myślowej i porównawczej, wyraża się w obserwowaniu rzeczywistości edukacyjnej i zawodowej, pracy nad sobą innych

¹⁸⁷ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 141—142.

¹⁸⁸ Ibidem, s. 142. Zob. także: Z. PIETRASIŃSKI: *Sam sięgaj...*, s. 191.

¹⁸⁹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 143. Zob. także: Z. PIETRASIŃSKI: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa, Iskry, 1977; IDEM: *Metoda biograficzna i uczenie się przez nauczanie jako niedoceniane środki wspomagania rozwoju studentów*. W: *Z zagadnień samowychowania studentów*. Red. J. BIŃCZYKA. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, nr 18, Katowice 1983; D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 146—147.

osób, rezultatów własnych działań)¹⁹⁰. Podejmującym pracę nad sobą osobom zaleca się kontrolę jej postępów w dowolnej formie: dziennika, pamiętnika, tabelarycznego zapisu własnych zwycięstw i upadków, rozmyślań, medytacji, retrospektywnych przemyśleń¹⁹¹, szczegółowe metody samokontroli opracowano natomiast dla samodzielnego uczenia się. Można do nich zaliczyć: systematyczne sprawdzanie pod kątem poprawności każdej czynności wykonywanej podczas samodzielnego uczenia się; natychmiastowe korygowanie każdego stwierdzonego uchybienia; wykorzystywanie podręczników i zeszytów przedmiotowych do sprawdzania wiedzy na określony temat; przestrzeganie kolejności poszczególnych działań przy rozwiązywaniu zadań; wykorzystywanie do samokontroli encyklopedii, słowników, tablic matematycznych, podręczników szkolnych, notatek i innych źródeł, umożliwiających sprawdzenie poprawności tego, czego się uczymy oraz przeprowadzanie od czasu do czasu sprawdzianów wiedzy, która była przedmiotem uczenia się¹⁹². Z samokontrolą ściśle związana jest samoocena¹⁹³, rozumiana jako krytyczne ustosunkowanie się podmiotu do efektów działań wchodzących w zakres autoedukacji. Warunkami poprawnego przebiegu samokontroli i samooceny są: świadomość celów (zarówno ogólnych, jak i etapowych, które stanowią pewien układ odniesienia), obecność wzorca, do którego możemy porównywać osiągnięte rezultaty, a także obiektywizm. Po stwierdzeniu ewentualnych błędów, braków czy niedociągnięć, które wskazują, że wynik nie odpowiada zamierzeniom, osoba autoedukująca się może dokonać autokorekty, poprawiając owe braki czy też niedociągnięcia. Procesy autoregulacyjne powinny dotyczyć zarazem przebiegu, jak i efektów autoedukacji. Analiza działań przygotowawczych, realizacyjnych, porealizacyjnych, kontrolnych i oceniających dostarcza informacji o różnicach i podobieństwach między stanami pożądanymi i rzeczywistymi¹⁹⁴.

Dokonany w sposób syntetyczny przegląd podstawowych komponentów autoedukacji potwierdza, że jest ona postrzegana jako aktywność świadoma, intencjonalna i dobrowolna, to znaczy podejmowana z własnej woli i realizowana bez nacisku i przymusu z zewnątrz. Jej podstawę stanowią sposoby samopoznania oraz idealizacji, czyli mniej lub bardziej szczegółowego planowania własnego rozwoju, zaangażowania się w swoje „ja idealne” przez wytyczenie sobie wzoru, ideału lub też znaczących wartości, do których „ja

¹⁹⁰ Por. J. PÓLTURZYCKI: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 202—204.

¹⁹¹ Pod. za: B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 103—104. Zob. także: S. PACEK: *Jak kierować samowychowaniem...*, s. 102.

¹⁹² Zob. m.in. W. PUŚLECKI: *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*. Opole, Wyd. WSP, 1976, s. 88—89; H. SKRZYPCZAK: *Organizacja i metody...*, s. 85.

¹⁹³ Por. W. KOJS: *O potrzebie, pożytkach...*, s. 163.

¹⁹⁴ W. KOJS: *Autoedukacja jako wyznacznik osobowego i społecznego rozwoju*. W: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*. Red. A. KARPIŃSKA, W. WRÓBLEWSKA. Białystok, Trans Humana, 2008.

realne” miałyby się upodobnić¹⁹⁵. W literaturze przedmiotu można spotkać stanowiska autorów, którzy twierdzą, że niewiele osób pracuje nad sobą w tak intencjonalny sposób; wyrażane są też obawy przed nadmierną koncentracją na sobie, która może prowadzić do egotyzmu, izolacji od społeczeństwa, depresji, niepewności działania, nieustannego sprawdzania samego siebie, obsesji¹⁹⁶. Charakter współczesnej kultury hedonicznej wydaje się jedynie wzmacniać te obawy. Absolutyzowanie wartości hedonistycznych może bowiem prowadzić do upowszechnienia zdeformowanego ideału samorealizacji jako niemal wyłącznej ekspresji własnego Ja, usankcjonowania praktyki przedkładania interesu własnego nad ogólnospołeczny, dążenia do bycia sobą za wszelką cenę oraz upowszechnienia trywialnego stylu zainteresowania własną osobą, porównywanego z kręceniem się wokół własnej osi¹⁹⁷. Stąd też niezwykle istotne staje się przygotowanie młodych ludzi do autoedukacji ukierunkowanej na wyższe wartości kultury i oświeceniowy ideał, zakładający budowanie siebie, przewycięzanie słabości i ograniczeń wewnętrznych, samodoskonalenie i poprawę jakości życia. Jak zauważył Jankowski, samodoskonalenie może być rezultatem i wyrazem internalizacji moralnej wartości człowieka, silnie wyeksponowanej w europejskiej kulturze humanistycznej, której istotnym składnikiem jest allocentryzm i socjocentryzm (a nie egoizm) i zmierzać do w miarę pełnej ich realizacji w wymiarze własnej osoby. Może też być wyrazem perfekcjonizmu i swoistej estetyki, uruchamiającej wysiłki skierowane na siebie, a nie tylko na otoczenie¹⁹⁸. Nie musi też potęgować izolacji jednostki w społeczeństwie, ani tym bardziej rozwijać roszczeniowego stosunku do innych ludzi. Często jest bowiem zorientowane na rozwijanie możliwości bycia wartościowym członkiem społeczeństwa oraz na realizację określonych zadań społecznych, zgodnie z poczuciem osobistej odpowiedzialności. Zwrócenie uwagi na potencjalne niebezpieczeństwo przeradzania się samodoskonalenia w postawę egoistyczną jest ważne, również z pedagogicznego punktu widzenia, trudno jednak uznać tę tendencję za immanentną cechę autoedukacji czy też powszechne zjawisko. Na razie brakuje pogłębionych badań empirycznych w tym zakresie¹⁹⁹.

Położenie akcentu na możliwości człowieka, świadome sprawstwo, a także aktywność samorozwojową to ważny sygnał dla pedagogów — również nauczycieli akademickich — w zakresie tworzenia warunków sprzyjających

¹⁹⁵ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 143.

¹⁹⁶ Ibidem, s. 145; W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju...*, s. 384—385 oraz 440; B. SUCHODOLSKI: *Kształt życia*. Warszawa, NK, 1979, s. 214; D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec zmiany...*, s. 125.

¹⁹⁷ M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna a problem tożsamości jednostki*. W: *Osoba. Edukacja. Dialog*. Red. M. LEDZIŃSKA, G. RUDKOWSKA, L. WRONA. T. 1. Kraków, WN AP, 2002, s. 42.

¹⁹⁸ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 54. Por. B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 117—118.

¹⁹⁹ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 85—87.

autoedukacji. Nie chodzi bowiem tylko o poszukiwanie odpowiedzi na pytania: kim jest człowiek, jak myśli, działa, kim może się stać, ale także jak pomóc mu w tworzeniu obszaru korzystnych dlań intencji, działań czy też warunków do współtworzenia siebie według własnego projektu, przy jednoczesnym dostrzeganiu wielowymiarowych kontekstów i uwarunkowań tego procesu. Dlatego też w kolejnym podrozdziale podjęłam próbę przedstawienia złożonej problematyki uwarunkowań autoedukacji, wśród których uwzględniłam uwarunkowania osobowościowe, pedagogiczne, środowiskowe, społeczne i kulturowe.

1.5. Problematyka uwarunkowań autoedukacji — spojrzenie wieloaspektowe

1.5.1. Uwarunkowania osobowościowe autoedukacji

Poszukując uwarunkowań osobowościowych autoedukacji, zwraca się najczęściej uwagę na pewne cechy, właściwości lub kompetencje człowieka, które mogą ułatwiać bądź też utrudniać pracę nad sobą. Na gruncie pedagogicznym występują różne poglądy w tym zakresie. Wielu autorów podkreśla, że o istocie samokształcenia decyduje samodzielność poznawcza, bo to ona determinuje indywidualny proces edukacyjny. Do podstawowych warunków takiego uczestnictwa zalicza się więc proaktywność, polegającą na samodzielnym poszukiwaniu i wyznaczaniu celów edukacyjnych, refleksyjny krytycyzm, czyli umiejętność krytycznej analizy nie tylko nowego materiału, ale również wiedzy już zasymilowanej oraz kreatywność, czyli niekonwencjonalną analizę²⁰⁰. Andrzej Urbanek dodał, że główne właściwości tego procesu to samodzielność, autonomia w myśleniu i działaniu, wieloaspektowa różnorodna aktywność, świadomość istnienia celu oraz poszczególnych etapów do niego prowadzących²⁰¹. Podobne poglądy w tym zakresie wyraził również Józef Półturzycki, dostrzegając ponadto znaczenie umiejętności stosowania technicznych środków kształcenia i materiałów dydaktycznych dla przebiegu i efektów samokształcenia²⁰².

²⁰⁰ M. MALEWSKI: *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcja zmieniającej się racjonalności andragogiki*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2001, nr 2, s. 29—57.

²⁰¹ A. URBANEK: *Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku*. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3, s. 47—58. Zob. także: O. CZERNIAWSKA: *Dylematy edukacji dorosłych, między samokształceniem a samowychowaniem*. „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 4, s. 43—49.

²⁰² J. PÓLTURZYCKI: *Wdrażanie do...*, s. 21.

Szerzej zagadnienie to rozpatrywał Czesław Maziarz, twierdząc, że efekty pracy autoedukacyjnej warunkują różnorodne, powiązane ze sobą czynniki o charakterze obiektywnym (bytowym) oraz subiektywnym. Te ostatnie dzielą się na czynniki instrumentalne i motywacyjne. Do czynników instrumentalnych autor zaliczył zdolności ogólne i specjalne, wiadomości, umiejętności i nawyki, a do czynników motywacyjnych — chęci, potrzeby, zainteresowania, wolę i ambicję. Za istotne dla przebiegu autoedukacji uznał również: trafnie dobrany cel pracy autoedukacyjnej, odpowiednio dobrane środki i metody pracy, wytrwałość, umiejętność koncentracji, a także kontroli realizowanych zadań, wreszcie — obiektywizm i krytycyzm w formułowaniu wniosków dla ulepszania własnego warsztatu pracy. Warto dodać, że — zdaniem autora — proces autoedukacji najpełniej wzbogaca osobowość i jest najkorzystniejszy, gdy ma charakter wielostronny i rozwija się stopniowo, przechodząc do coraz ambitniejszych celów, a także gdy jednostka ma możliwość dzielenia się efektami swojej pracy (osiągnięciami) w bliskim jej kręgu społecznym²⁰³. Podobne czynniki warunkujące efekty autoedukacji wymienił Stanisław Karaś; słusznie przy tym zauważył, że skuteczność działań autoedukacyjnych może być również uzależniona od poziomu zdrowia jednostki, a także od jej sytuacji materialnej²⁰⁴. Za to Zofia Matulka do warunków powodzenia autoedukacji zaliczyła: dojrzałość psychiczną oraz określone cechy charakteru: silną wolę, wytrwałość, wiarę we własne siły, a ponadto: samodzielność, umiejętność samokontroli, właściwą motywację i społeczną aprobatę dla podejmowanych wysiłków²⁰⁵. Na znaczenie dojrzałości człowieka dla „trudnej sztuki tworzenia samego siebie” zwróciła uwagę także Maria Dudzikowa²⁰⁶. Osiągnięcie pewnego stopnia dojrzałości umysłowej, emocjonalnej i społecznej wiąże się z wyborem i uznaniem wartości, które narzucają człowiekowi określone powinności, stanowią kryteria wyboru celów życiowych i sposobów ich realizacji. Hierarchia wartości — jak stwierdziła autorka — implikuje pewnego rodzaju filozofię życia: od niej zależy, czy człowiek będzie poddawał się naciskom zewnętrznym, nie wykazując potrzeby, ochoty ani siły, by kształtować samego siebie, czy też zacznie wykorzystywać swoje możliwości i pracować nad własnym rozwojem oraz współtworzyć rzeczywistość, w której przyszło mu żyć, odczuwając przy tym satysfakcję²⁰⁷. Dudzikowa, odwołując się do Ericha Fromma, uwzględniła dwie postawy życiowe, dwa modele zachowań: postawę konsumpcyjną (model posiadania — „mieć”) i postawę głoszącą prymat wyższych wartości duchowych (model bycia — „być”). Człowiek o orientacji „być” w stosunku do innych osób kieruje się miłością, nastawiony jest bardziej

²⁰³ CZ. MAZIARZ: *Proces...*, s. 28.

²⁰⁴ S. KARAŚ: *Sztuka...*, s. 16.

²⁰⁵ Z. MATULKA: *Metody...*, s. 17.

²⁰⁶ M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce...*, s. 59—62.

²⁰⁷ Ibidem, s. 98—99, 189. Por. Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa, KiW, 1965, s. 190.

na dawanie niż branie, dąży do poznawania i rozumienia siebie, innych, świata, a poprzez rozmaite rodzaje aktywności, nacechowane twórczym podejściem, stara się maksymalnie rozwijać swoje możliwości, tym samym samorealizując się, zgodnie z idealną wizją samego siebie²⁰⁸. Analizując poglądy autorki, można wyodrębnić pewne cechy i umiejętności człowieka, które mogą mieć znaczenie dla przebiegu autokreacji: cierpliwość, dyscyplina wewnętrzna, silna wola, umiejętność realizacji wartości, a także ich obrony w razie ewentualnego zagrożenia. Oprócz cech ogólnych autorka wyróżniła tzw. kompetencje autokreacyjne, niezbędne dla zaistnienia i przebiegu procesu autokreacji (samokształtowania się):

- zdolność do poznawczo-oceniających zachowań ukierunkowanych na samego siebie;
- zdolność do konceptualizacji stanów „ja”, poprzez opisywanie pożądanых przez siebie właściwości, ocenę stopnia prawdopodobieństwa ich wypracowania oraz przeżywanie motywacji dokonywania zmian we własnej osobowości i zachowaniach, zgodnie z przyjętymi standardami;
- zdolność do realizacji standardów własnego „ja”, na którą składa się: umiejętność formułowania zadań (celów operacyjnych) i programu działania, umiejętność określania środków i warunków, podejmowania różnych form aktywności, bieżącego sprawdzania wyników własnego działania i dokonywanie niezbędnych korekt;
- zdolność do zachowań sprawdzająco-oceniających rezultaty działań autokreacyjnych²⁰⁹.

Na podstawie poglądów Andrei Fokierskiej²¹⁰ można wskazać ogólniejsze wymagania warunkujące podjęcie przez jednostkę trudu autoedukacji, a mianowicie: stawianie sobie coraz to nowych pytań o charakterze otwartym, wyrosłych ze świadomego i czynnego odniesienia się do rzeczywistości, uruchamianie aktów woli i autentycznego wysiłku, by szukanie odpowiedzi stało się czymś realnym oraz gotowość poniesienia ryzyka zburzenia dotąd posiadanych i niekiedy silnie utrwalonych schematów myślenia i działania oraz standardów osobowości²¹¹. Inaczej zagadnienie to rozpatrywał Dzierżymir Jankowski, zwracając uwagę na trzy grupy czynników warunkujących przebieg autoedukacji:

- postawa autoedukacyjna, w szczególności orientacja biograficzna;
- wola działania, determinacja realizacji wizji swojego osobowego rozwoju oraz jej całościowa ewaluacja;
- wiedza w powiązaniu z minimalnym doświadczeniem w pracy nad sobą, nabytym w drodze edukacji na niższych poziomach jej organizacji (szkoła

²⁰⁸ M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce...*, s. 118—123.

²⁰⁹ EADEM: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*. W: *Ewolucja tożsamości...*, s. 208—209.

²¹⁰ Zob. A. FOKIERSKA: *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. RUTKOWIAK. Kraków, Impuls, 1995, s. 156—159.

²¹¹ Zob. D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 227.

podstawowa, gimnazjum). Autor wyraził przy tym pogląd, że autoedukacja w liceum powinna przejawiać się już w stadium rozwiniętym, a jeśli tak się nie dzieje, „to jest małe prawdopodobieństwo, że ten doniosły rodzaj działalności intrakreatywnej pojawi się w przyszłości”²¹². Jankowski podkreślił ponadto znaczenie postawy perfekcjonistycznej jednostki jako czynnika wyzwającego dążenia autoedukacyjne. Postawa ta przejawia się z jednej strony w dążeniu do najlepszego, jak to tylko możliwe w danych warunkach, wykonywania podejmowanych zadań, związanych również z realizacją osobistych zainteresowań, z drugiej zaś strony — w ciągłym doskonaleniu siebie (samodoskonaleniu). U podłoża jej ukształtowania leży internalizacja wartości perfekcjonistycznych (doskonałości) i czerpanie satysfakcji z realizowania tej wartości w całokształcie własnego życia²¹³. Można w tym miejscu odwołać się także do myśli Władysława Tatarkiewicza, który zmierzanie do doskonałości rozpatrywał w kategoriach etycznych jako powinność każdego człowieka, i który — powołując się na stoików — uważał, że doskonałość jest dla każdego osiągalna i dla każdego dostępna²¹⁴.

Problematyka, dotycząca osobowościowych uwarunkowań autoedukacji ma z pewnością złożony i zróżnicowany charakter — odnosi się przecież do skomplikowanego tworu, jakim jest człowiek. Sytuacji nie ułatwia fakt występowania w literaturze przedmiotu fragmentarycznych stanowisk w tym zakresie, prezentowanych na marginesie wątków dotyczących samokształcenia czy — szerzej — autoedukacji. Niewątpliwie jednak głównie od człowieka zależy, czy włączy się w trud pracy nad własnym rozwojem. Jak stwierdził Abraham Maslow: „Każda osoba jest po części „swoim własnym projektem” i sama siebie tworzy”²¹⁵. Zbigniew Pietrański zauważył jednak, że wielu ludzi cechuje analfabetyzm mentalny, który jest poważnym zagrożeniem współczesnej cywilizacji. Polega on na hołubieniu przez człowieka bierności, a także minimalizacji własnej działalności i zaangażowania oraz na selekcji relacji społecznych tak, aby angażowały jak najmniej wysiłku: jednostka ucieka przed trudnymi sytuacjami i zadaniami — unika kontaktu z osobami mądrzejszymi, wrażliwszymi, ambitniejszymi, o rozwiniętych zdolnościach twórczych, odmawia czynnego uczestnictwa w twórczej kooperacji, wykazuje brak indywidualnego wysiłku twórczego oraz dążenia do perfekcji w tym, co robi itd. Takie mentalne uwarunkowania pozbawiają jednostkę szansy na własny rozwój osobowy i wynikają z negacji, a co najmniej z niedostrzegania

²¹² IDEM: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 102.

²¹³ IDEM: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 176—177. Zob. także: H. MUSZYŃSKI: *Zarys teorii...*, s. 337.

²¹⁴ W. TATARKIEWICZ: *O doskonałości. Wybrane eseje*. Lublin, Daimonion, 1991, s. 35—36.

²¹⁵ A.H. MASLOW: *W stronę psychologii istnienia*. Przeł. I. WYRZYKOWSKA. Warszawa, Pax, 1986, s. 188.

podmiotowej roli w dziele własnego stawania się²¹⁶. Powyższe rozważania inspirowały do podjęcia próby poszukiwań głębszych związków autoedukacji z podmiotowością człowieka, zwłaszcza, że jak — zauważył Kazimierz Obuchowski — dopiero na poziomie podmiotowym osoba może być niezależna od przypadkowych determinacji, „narzuconych popędem lub wzorem kultury”, może „stawać się” i „realizować siebie” poprzez podejmowanie zadań, wynikających z własnej koncepcji świata i siebie, nastawionych z reguły na dalekie perspektywy²¹⁷.

1.5.1.1. Współzależność podmiotowości jednostki i autoedukacji

Próba określenia związków podmiotowości i autoedukacji już w punkcie wyjścia rodzi pewne problemy, ze względu na niedookreślenie samego pojęcia „podmiotowość”. Definicja tego terminu — podobnie jak „autoedukacji” — zależy od tego, na gruncie jakiej dyscypliny naukowej jest ona formułowana. Kategoria ta bywa ponadto używana dość dowolnie w wielu kontekstach przez przedstawicieli różnych specjalności, a niekiedy pełni nawet funkcję zaklęcia, stając się słowem magicznym²¹⁸. W ujęciu filozoficznym idea podmiotowości pojawiła się już w refleksji Dalekiego Wschodu, gdzie człowiek traktowany był jako najwyższa wartość, jednak dopiero filozofia nowożytna nadała nowe znaczenie problematyce podmiotowości. Należy tutaj wspomnieć o Kartezjuszu²¹⁹, który, odróżniając świat podmiotowy (subiektywny) od przedmiotowego (obiektywnego), uczynił podmiot istotą myślącą i czującą, a także o Kancie i jego analizie struktury podmiotowości²²⁰. Egzystencjalizm z kolei zwrócił uwagę na samoświadomość jako konstytutywną cechę podmiotowości, marksizm łączył podmiotowość z działaniem, a postmodernizm akcentował jej społeczne źródła²²¹. Najpełniej problematyka ta była rozpatrywana na gruncie persona-

²¹⁶ Z. PIETRASIŃSKI: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa, CiS, 2008, s. 27 i n. Zob. także: D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 82—83.

²¹⁷ K. OBUCHOWSKI: *Mikroświat i makroświat człowieka*. „Przegląd Humanistyczny” 1988, t. 32, nr 4/5, s. 21—22.

²¹⁸ Zob. P. ZWIERZCHOWSKI: *Podmiotowość — słowo magiczne?* W: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Red. E. KUBIAK-SZYMBORSKA. Bydgoszcz, Wers, 1999, s. 17—20; M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 76.

²¹⁹ Zob. KARTEZJUSZ: *Rozprawa o metodzie*. Warszawa, Zielona Sowa, 2004.

²²⁰ Zob. I. KANT: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa, PWN, 1983.

²²¹ Zob. M. CHODOROWSKA: *Wielowymiarowość pojęcia „być podmiotem”*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 39. Por. H. ROTKIEWICZ: *O obecności filozofii w edukacji nauczycielskiej*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wyd. UW, 1995, s. 53.

lizmu, który uznał podmiotowość za immanentną cechę człowieka, bowiem każdy człowiek jest obdarzony zdolnością do subiektywnego doświadczania i przeżywania świata, samoświadomością, zdolnością do autorefleksji, wolnością wyboru, zdolnością świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swoim postępowaniem, a także etycznego wartościowania własnych i cudzych postępów²²². Józef Lipiec, dokonując analizy różnych ujęć filozoficznych podmiotowości, doszedł do wniosku, że można wyodrębnić trzy główne stanowiska: człowiek nie jest nigdy i w żadnym wymiarze podmiotem, pozostaje bowiem uzależniony od sił i bytów nadrzędnych (radikalny determinizm); człowiek bywa czasem podmiotem, niekiedy jednak występuje jako przedmiot (umiarkowany determinizm); człowiek jest zawsze i w każdej sytuacji podmiotem, niezależnie od stopnia osiąganych zamierzeń — jemu i tylko jemu przysługuje podmiotowość, symbolizowana wolną wolą (indeterminizm)²²³. Interesujące dla dalszych rozważań jest spojrzenie na człowieka z perspektywy umiarkowanego determinizmu. Z tego punktu widzenia podmiotowość:

- nie jest stanem przyrodzonym i koniecznym do bycia człowiekiem indywidualnym, można ją rozwijać, utrzymywać lub stracić;
- jest nadbudowywana na indywidualnym bycie ludzkim, którego istota jest związana z uzyskiwaniem w toku rozwoju samodzielności, niezależności, autonomii, tożsamości;
- jednostka osiąga status podmiotu swoim własnym wysiłkiem, niezależnie od wysiłków i intencji innych, choć mogą one tworzyć pewien fundament dla podmiotowości²²⁴.

Podmiotem jest się zatem wówczas, gdy wykształcona przez człowieka wewnętrzna struktura (centrum indywidualności) staje się źródłem wszystkich głównych zdarzeń, składających się na życie człowieka. Podmiotowość wzrasta wprost proporcjonalnie do realnych możliwości oddziaływania na rzeczywistość. Kształtując podmiotowość, człowiek musi najpierw przyjąć wszelkie przedmiotowe i uprzedmiotowiające go warunki, wynikające z faktu przynależności do świata, następnie uczy się rozumieć różne sytuacje, przewidywać ich następstwa, a w dalszej kolejności tworzy program najbardziej pożądanego rozwiązania modelowych oraz uruchamia swoje siły sprawcze. W koncepcji Lipca widać wyraźne przeniesienie akcentu ze sfery świadomości czy samoświadomości — tak czy inaczej pojętego rozumu — na sferę aktywności. Nie jest to myśl nowa w historii filozofii podmiotu, twórczo rozwijali ją m.in. Kant, Fichte, Hegel, Marks, Ingarden, Krąpiec, Wojtyła²²⁵. Szukając związków podmiotowości

²²² M. KOFTA: *Orientacja podmiotowa. Zarys modelu*. W: *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Red. A. GURYCKA. Warszawa, Wyd. UW, 1989, s. 98.

²²³ J. LIPIEC: *Wolność i podmiotowość człowieka*. Kraków, Fall, 1997, s. 53—60.

²²⁴ Ibidem, s. 68.

²²⁵ E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2003, s. 40.

z autoedukacją, warto przyjrzeć się bliżej filozoficznej wizji człowieka wyposażonego w określone atrybuty, dzięki którym staje się on podmiotem zdolnym do działania we własnym imieniu, według własnych wzorów postępowania i na własną odpowiedzialność. Człowiek — osoba — to coś więcej niż byt samoistniejący: w „osobę” człowiek przeistacza się poprzez tkwiący w nim poznawczo-wolitywny dynamizm intelektu i woli. Ustalenia te mają wielką wagę dla autoedukacji, znamionująca bowiem człowieka zdolność podejmowania wolnych decyzji nadaje mu moc świadomego kształtowania własnej osobowości, stawania się „kimś”, a więc bycia osobą o określonym charakterologicznym obliczu, uformowanym na kształt tego, „kim sam chce być”. Osoba jako samoistniejący podmiot stanowi wewnętrznie zwartą strukturę, osadzoną mocno na własnym bytowym podłożu, różniącą się od innych rozumnych bytów zdolnością do rozumnego działania w zewnętrznym świecie oraz do tworzenia samej siebie według obranych świadomie celów działania²²⁶. Właśnie ta zdolność (moc sprawcza) budowania własnego osobowego kształtu stanowi o przysługującej człowiekowi podmiotowości. Podmiotowość może być zatem traktowana jako jego autokreatywne uzdolnienie, będące dynamiczną potencjalnością tkwiącą w samej strukturze człowieka²²⁷. Jest to moc odpowiedniego działania, której nie należy utożsamiać jeszcze z samym działaniem. Działanie wystąpi wówczas, gdy osoba podejmie decyzję spełnienia określonego, rozumnego aktu. Podkreślenia wymaga fakt, że decyzje te są zawsze uwikłane w aksjologiczny świat wartości, a zatem podmiotowość człowieka, rozpatrywana od strony rozumnych działań, otwiera przez nim szerokie pole autokreacji, „na której widnokręgu widnieje wszakże herkulesowa alternatywa: cnoty bądź rozkoszy, dobra bądź zła”²²⁸. Podmiotowość może być twórczą siłą, dzięki której jednostka wznosi się na coraz wyższe stopnie człowieczeństwa, ale może też doprowadzić człowieka do samodegradacji. Na ten wątek zwróciła uwagę w swojej koncepcji autokreacji również Dudzikowa.

Ujmowanie podmiotowości jako szczególnego statusu, możliwego do osiągnięcia w wyniku własnego wysiłku człowieka wystąpiło również na gruncie psychologii, określanej mianem aktywistyczno-poznawczej²²⁹. Podmiotowość

²²⁶ Ks. T. ŚLIPKO: *Podmiotowość człowieka — na czym polega i dokąd prowadzi? Refleksje etyka na kanwie wypowiedzi pedagogów*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 302.

²²⁷ Na przykład Andrzej Zachariasz wskazywał na trzy możliwe płaszczyzny samorealizacji człowieka jako bytu działającego, które świadczą o jego podmiotowości: autokreacja, tworzenie własnego świata oraz samopoznanie (A. ZACHARIASZ: *Antropotelizm. Człowiek a sens istnienia*. Lublin, Wyd. UMCS, 1996, s. 108).

²²⁸ Ks. T. ŚLIPKO: *Podmiotowość człowieka — na czym polega i dokąd prowadzi? Refleksje etyka na kanwie wypowiedzi pedagogów*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 307.

²²⁹ Podstawowe założenia tego nurtu zostały przedstawione w podrozdziale 4. niniejszej pracy. Por. K. KORZENIOWSKI: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Red. K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI. Wrocław, Ossolineum, 1983, s. 26—43.

rozpatrywana jest także z punktu widzenia socjologicznego i pedagogicznego; ze względu na złożoność problematyki, podmiotowości, dziedziny te nawiązują często do dorobku innych nauk w tym zakresie. Szczególnie na gruncie pedagogiki analiza kategorii podmiotu i podmiotowości jest uwikłana w kondycję nauk o człowieku, jego rozwoju, miejscu i roli, jaką pełni w świecie, tj. w refleksję i tradycję, m.in. filozoficzną, psychologiczną i socjologiczną²³⁰. Nie wchodząc w szczegółowe rozważania, dotyczące problematyki podmiotowości w poszczególnych koncepcjach psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, postaram się wyeksponować tylko te wątki, które mogłyby stanowić perspektywę dla analizy związku autoedukacji z podmiotowością człowieka. Charakterystyczne dla psychologii poznawczej — pomimo jej wewnętrznego zróżnicowania — jest ujmowanie człowieka jako aktywnego sprawcy celowych zmian, przy zaakcentowaniu poznawczego charakteru regulacji stosunków człowieka z otoczeniem²³¹. Zgodnie z podejściem aktywistyczno-poznawczym, o podmiotowości ludzkiej mówimy, gdy działalność jest inicjowana i rozwijana przez jednostkę, w sposób świadomy, według jej własnych, indywidualnych wartości i standardów. Podmiotowość w tym ujęciu nie jest cechą, stanem czy doświadczeniem, a procesem, szczególnym rodzajem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem²³². Jego istotę stanowi fakt, iż człowiek nie jest jedynie polem, w którym przebiegają procesy regulacyjne, lecz pełni wobec nich funkcję regulatora. Jak stwierdził Krzysztof Korzeniowski, podmiotowość „nie jest kontemplowaniem własnej indywidualności i niepowtarzalności, a uczestniczeniem w rzeczywistości”²³³, poprzez oddziaływanie na ową rzeczywistość w sposób świadomy i celowy. Aby jednostka ludzka mogła być podmiotem, powinna nie tylko działać, lecz również sprawować kontrolę poznawczą nad otoczeniem i samą sobą, a także mieć świadomość swojego osobistego systemu wartości oraz samego przebiegu dokonywanych czynności. Jeżeli uznać, że podmiotowość polega na świadomej, samodzielnie inicjowanej i rozwijanej przez jednostkę działalności, zgodnej z jej własnymi wartościami i standardami, to zazwyczaj towarzyszyć

²³⁰ Zob. M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 76.

²³¹ Problematykę podmiotowości rozwijali w swoich koncepcjach m.in. Kofta, Korzeniowski, Obuchowski, Pietrański, Reykowski, Spindel i Tomaszewski — szeroko na ten temat pisze Ewa Kubiak-Szyborska (Zob. E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 41—54). Interesującą wykładnię podmiotowości na gruncie psychologicznym w ujęciu porównawczym przedstawiła również Olga Urban (O. URBAN: *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*. Poznań, WN Bogucki, 2008, s. 127—140, 163—174).

²³² Szerzej pisał na ten temat m.in. Tomaszewski (T. TOMASZEWSKI: *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*. W: *Psychologia...* oraz IDEM: *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: *Studia z psychologii emocji...*).

²³³ K. KORZENIOWSKI: *Edukacja — podmiotowość — demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 27.

jej powinno psychologiczne zjawisko nazywane poczuciem podmiotowości²³⁴. Jeżeli bowiem w sposób świadomy regulujemy nasze stosunki z otoczeniem, to winniśmy być świadomi owego procesu regulacji. Można właściwie zauważyć, że nie ma podmiotowości bez poczucia podmiotowości, choć przeżywanemu poczuciu podmiotowości nie zawsze towarzyszyć musi rzeczywista, obiektywna podmiotowość²³⁵. Poczucie podmiotowości — jak zauważył Dzierżymir Jankowski — ma kluczowe znaczenie w procesie autoedukacji²³⁶, implikując trzy ważne elementy: własne kategorie psychiczne (wartości, standardy, cele, w danej sytuacji uznane za własne), kontrolę poznawczą (zdolność do identyfikowania celu, sposobów i użytych środków działania) oraz — kontrolę sprawczą (wpływ wywierany na przebieg zdarzeń i osiągnany stan pożądanej rzeczywistości)²³⁷. Wszystkie te elementy są charakterystyczne również dla autoedukacji, która zakłada celowość działań, ich zgodność z własnymi standardami oraz kontrolę nad przebiegiem podjętej pracy nad sobą. Jankowski uznał poczucie podmiotowości za ważny aspekt i składnik zachowań autoedukacyjnych, modelujący wpływ jednostki na całokształt procesu osobowościotwórczego, mający znaczenie zwłaszcza dla jego dynamiki²³⁸. Rozwijając tę myśl, warto zastanowić się, czy poczucie podmiotowości, przeświadczenie, że jest się źródłem i sprawcą własnych działań, może być rozpatrywane w nieco innym aspekcie — jako warunek niezbędny dla zaistnienia zachowań autoedukacyjnych. Niski poziom lub brak poczucia podmiotowości stanowiłby zatem czynnik uniemożliwiający lub znacznie utrudniający samodzielną pracę jednostki nad własnym rozwojem. Biorąc pod uwagę pierwszy komponent poczucia podmiotowości, można zauważyć, że człowiek, mając trudności w zakresie sprecyzowania tego, co własne, czyli celów, preferencji, wartości, nie posiadając ich lub też z nich rezygnując, jest często nastawiony na realizację cudzych preferencji, narzuconych zadań,

²³⁴ Zob. m.in. K. KORZENIOWSKI: *Edukacja — podmiotowość — demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 30; W. DANIECKI: *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych...*; R. ZIELIŃSKI: *Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych...*; J. REYKOWSKI: *Podmiotowość — szkic problematyki*. W: *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Red. P. BUCZKOWSKI, R. CICHOCKI. Poznań, Nakom, 1989.

²³⁵ Poczucie podmiotowości nie stanowi jedynie konstatacji własnej efektywności (w rozumieniu uzyskiwania tylko efektu); jego wielkość zależy od różnorodnych czynników, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Poczucie podmiotowości może być znaczne, mimo miernych efektów, lub niewielkie, choć efekty mogą wyglądać imponująco (K. KORZENIOWSKI: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych...*, s. 56).

²³⁶ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 84. Zob. także: B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 75.

²³⁷ R. ZIELIŃSKI: *Koncepcje poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej*. W: *Podmiotowość jednostki...*, s. 77.

²³⁸ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 61.

niekiedy przyjmowanych świadomie dla własnej wygody czy „świętego spokoju”²³⁹, a nie na samodzielne kreowanie świata lub samego siebie. Oprócz tego wydaje się, że szczególne znaczenie dla podejmowania i przebiegu aktywności autoedukacyjnej ma osobiste sprawstwo, którego istotną determinantą jest przeświadczenie o sprawowaniu kontroli efektywnej nad otoczeniem. Mirosław Kofta wyróżnił dwa typy takiej kontroli: behawioralną, mającą miejsce wtedy, gdy wystąpienie zdarzenia subiektywnie wartościowego dla jednostki zależy wyłącznie od niej samej (człowiek ma możliwość wywarcia wpływu, wie, jak to uczynić i wolno mu to uczynić, dysponuje swobodą wyboru działań) oraz poznawczą, występującą wówczas, gdy jednostka jest zdolna przewidzieć zachodzące w otoczeniu zdarzenia z określonym prawdopodobieństwem. Doświadczając w relacji ze światem zewnętrznym wymienionych typów kontroli, jednostka tworzy w swoim systemie poznawczym obraz relacji między sobą, a otoczeniem. Zyskuje pewien zespół przekonań, czyli poczucie kontroli lub inaczej — kontrolę postrzeganą. Tworzą ją:

- poczucie bezpieczeństwa, będące reprezentacją kontroli poznawczej nad otoczeniem; odpowiada mu przekonanie, że świat jest zrozumiały, podlega koniecznym prawom i nie ma w nim tajemnic, a ludzie w swoim postępowaniu kierują się racjonalnymi, określonymi regułami;
- poczucie mocy, stanowiące reprezentację kontroli behawioralnej, któremu odpowiada wiara jednostki we własne siły, przeświadczenie o autorstwie zdarzeń, o tym, że samemu pisze się własny życiorys, a sukces i powodzenie zależą od samej jednostki i są możliwe do osiągnięcia²⁴⁰.

Koncepcję osobistego sprawstwa rozwinął Richard de Charms, konstruując w jej obrębie dwie podstawowe kategorie: sprawca — pionek²⁴¹. Sprawca to człowiek, który wierzy (jest przeświadczony), że sprawuje kontrolę nad swoim losem, a jego zachowanie jest zdeterminowane własnymi wyborami — nastawio-

²³⁹ Zob. M. KRĄPIEC: *Ja — człowiek*. W: *Dziela*. T. 9. Lublin, Wyd. KUL, 1991, s. 261; W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju...*, s. 414.

²⁴⁰ M. KOFTA: *Kontrola psychologiczna nad otoczeniem: ramy pojęciowe teorii*. „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 2 oraz IDEM: *Orientacja podmiotowa — zarys modelu*. W: *Wychowanek jako podmiot działań*. Red. M. KOFTA. Warszawa, Wyd. UW, 1989, s. 46. Aktywność sprawcza znalazła także swoje odzwierciedlenie w koncepcji Reykowskiego, który posługiwał się terminem „aktywność podmiotowa” i w nim upatrywał możliwości ograniczenia determinacji losów i działań jednostki (nakazy, zakazy, pragnienia, emocje, popędy) oraz zwiększenia autodeterminacji, stanowiącej wewnętrzne źródło przyczynowości. Z socjologicznego punktu widzenia rozpatrywał to zagadnienie również Marek Ziółkowski (J. REYKOWSKI: *Podmiotowość — szkic problematyki*. W: *Podmiotowość, możliwość...*, s. 199; M. ZIÓLKOWSKI: *Orientacje indywidualne a system społeczny*. W: *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Poznań, Nakom, 1990, s. 71—72).

²⁴¹ Zob. A. SZYDŁOWSKI: *Rozwojowe aspekty poczucia sprawstwa i kompetencji*. W: *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wyd. UMK, 1985, s. 101.

ny na osiągnięcia i sukces, cechuje go optymizm i wiara we własne możliwości, co sprzyja również aktywności autoedukacyjnej. W przeciwieństwie do sprawcy pionek to ktoś przekonany o tym, że jego życie jest zdeterminowane przez siły zewnętrzne, toteż brak mu kontroli nad swym losem, czemu dodatkowo towarzyszy pesymistyczne, obronne nastawienie do życia. Człowiek—pionek nie potrafi podejmować decyzji, w wielu sytuacjach czuje się bezsilny. Takie nastawienie do życia i samego siebie na pewno nie stanowi dobrej podstawy do podejmowania trudu samodzielnej pracy nad własnym rozwojem²⁴². Powodami postrzegania siebie jako „pionka” mogą być zarówno pewne właściwości osobowości, jak również niektóre czynniki sytuacyjne, np. nadmiar wzmocnień zewnętrznych czy też ograniczenie możliwości wyboru działań. Zwłaszcza ten ostatni czynnik wydaje się warunkować niewielki stopień lub zupełny brak aktywności sprawczej — pisał o tym m.in. Kofta, zwracając uwagę na zjawisko reaktancji²⁴³, oraz Wiesław Łukaszewski, twierdząc, iż człowiek w przypadku działań z wyboru wykazuje się większą determinacją oraz zdolnością do pokonywania przeszkód i pokus na drodze do osiągnięcia celów²⁴⁴, wreszcie Włodzimierz Gromski, który syndrom wyuczonej bezradności i dysonansu społecznego zaliczył do skutków deprywacji potrzeby wolności człowieka, w tym wolności wyboru²⁴⁵. Ograniczenia osobistego sprawstwa niekiedy są wzmacnianie również w wyniku wystąpienia zjawiska iluzji kontroli, czyli tendencji do przeceniania przez ludzi ich wpływu na przebieg zdarzeń, czego konsekwencją staje się niewłaściwa ocena formy działania pod względem jej możliwości i skuteczności, oraz zniechęcenie do podejmowania działań kolejnych²⁴⁶. I wreszcie: nieprzejawianie aktywności sprawczej może wiązać się z brakiem kompetencji człowieka w tym zakresie, wśród których Ewa Kubiak-Szyborska wskazała: świadomość potrzeby sprawczości, umiejętność przewidywania skutków swych działań oraz gotowość do przyjęcia za nie odpowiedzialności, a przede wszystkim wiedza o tym, jak działać i radzić sobie z otoczeniem²⁴⁷. Najbardziej optymalną sytuacją dla ujawniania się aktywności sprawczej byłoby zatem dysponowanie swobodą wyboru celów oraz nie-

²⁴² Można też w tym miejscu przywołać badania Alberta Bandury, które wykazały, że wystąpienie oczekiwań własnej skuteczności wpływa pozytywnie na efektywność realizacji zakładanych przez człowieka celów działań (A. BANDURA: *Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change*. „Psychological Review” 1977, vol. 84(2), s. 191—215).

²⁴³ Reaktancja to wzrost atrakcyjności działania narażonego wskutek ograniczenia swobody jego wyboru na eliminację i wzrost tendencji do jego podejmowania wbrew ograniczeniom (M. KOFTA: *Orientacja podmiotowa — zarys modelu*. W: *Wychowanek jako podmiot...*).

²⁴⁴ M. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju...*, s. 416—417.

²⁴⁵ W. GROMSKI: *Rozwojowe konsekwencje ograniczenia swobody wyboru*. W: *Zagrożenia, możliwości i potrzeby...*, s. 33—56.

²⁴⁶ Zob. m.in. M. KOFTA: *Orientacja podmiotowa...*, s. 44.

²⁴⁷ E. KUBIAK-SZYBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 99. Por. M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin, WN US, 1995, s. 134—137.

zbędnymi kompetencjami w zakresie ich realizacji. Fakt aktywności sprawczej, „bycia sprawcą”, powoduje, że człowiek, poddając się oddziaływaniom świata zewnętrznego, sam również ten świat tworzy, stając się źródłem tej aktywności. Ale nie tylko — dzięki aktywności sprawczej, nazywanej niekiedy podmiotową, człowiek „tworzy również samego siebie, podejmuje akty samorozwoju, aktualizacji swoich potencji intelektualnych, czy moralnych”²⁴⁸. Reasumując — skłonność do przypisywania sobie sprawstwa i uznawanie siebie za źródło kontroli nad zdarzeniami zwiększa szanse człowieka na doświadczanie poczucia podmiotowości, a tym samym warunkuje podejmowanie zachowań autoedukacyjnych.

Znaczenie podmiotowości dla podejmowania i przebiegu autoedukacji było wyraźnie widoczne w poglądzie Kazimierza Obuchowskiego na temat rewolucji podmiotów, zgodnie z którym człowiek powinien samodzielnie tworzyć indywidualne, podstawowe odniesienia do siebie i świata, przy współdziale własnych pragnień i osobiście wypracowanej koncepcji świata. W ciągu życia jednostka przechodzi z etapu czy statusu człowieka—przedmiotu, którego aktywność jest regulowana przez przepisy ról społecznych i ukierunkowana przez wymagania otoczenia, do etapu człowieka—podmiotu, samodzielnie określającego cele swej aktywności i kierującego przebiegiem realizacji zadań, zarówno bliskich, jak i dalekich, spostrzegającego wreszcie świat jako miejsce własnej samokreacji i samourzeczywistniania się²⁴⁹. Człowiek—podmiot nie tylko organizuje swe życie w sposób intencjonalny, określa cele i zadania, ale ponadto jest świadomy odpowiedzialności za swe czyny i gotów do jej podjęcia. Poczucie prywatnej odpowiedzialności za losy własnej osoby czy całego świata stają się immanentnym atrybutem współczesnych ludzi—podmiotów i formą nowego indywidualizmu. Warto podkreślić, że osiągnięcie statusu podmiotowego jest możliwe dzięki realizacji przez jednostkę zadań dalekich, służących kreowaniu własnej przyszłości, a także dzięki zmianie świata, zgodnie z własną wizją²⁵⁰. Stąd znaczącą

²⁴⁸ J. KOZIELECKI: *Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka*. W: *Humanistyka przełomu...*, s. 119. Na rolę sprawstwa zwracał uwagę także Pietrański, wyróżniając (obok podmiotowości poznawczej, związanej z wiedzą jednostki) podmiotowość sprawczą, która wyraża się w podejmowaniu konkretnych działań na rzecz własnego rozwoju, zgodnie z osobistymi preferencjami i indywidualnością jednostki, a samą sprawczość rozpatrywał na tle opracowanej przez siebie biograficznej koncepcji rozwoju człowieka (Zob. Z. PIETRASIŃSKI: *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*. „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3; IDEM: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka...*, s. 107—112).

²⁴⁹ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2000, s. 11—12. Zob. także: IDEM: *Mikroświat...*, s. 21—22.

²⁵⁰ Zgodnie z koncepcją osobowości rozwojowej Obuchowskiego rozwój jednostki dokonuje się w związku z realizacją zadań, jakie sama sobie stawia, a które wiążą się z jej koncepcją własnej osoby i świata. Zadania dalekie, wytyczające kierunki i cele aktywności, nie tylko nadają sens ludzkiej egzystencji, ale też odgrywają istotną rolę w zmianach psychicznych, podporządkowanych działaniom realizacyjnym. W ten sposób autor przyjmuje, że rozwój jest wynikiem adaptacji twórczej do zadań dalekich. Zmianami rozwojowymi są zatem te, które ułatwiają podmiotowi opanowanie przyszłości, innymi słowy: stanowią adaptację osobowości do rzeczywistości ocze-

rolę w rozwoju jednostki autonomicznej i twórczej odgrywa jej zaangażowanie w wydarzenia zachodzące w środowisku, podejmowanie przez nią działań prospołecznych oraz współdziałanie grupowe. Podobnie spostrzegają ten problem Łukaszewski i Korzeniowski, uznając poczucie przynależności do większych zbiorowisk ludzkich oraz udział w konkretnych zdarzeniach za istotny składnik podmiotowości, a równocześnie warunek samorealizacji, będącej cechą podmiotu. Brak tego poczucia bądź „wąska” percepcja swoich przynależności sprzyja nadmiernej koncentracji na własnym Ja i tendencjom izolacjonistycznym²⁵¹. Można w tym miejscu odwołać się również do stanowisk socjologicznych, które podkreślają, niebezpieczeństwa postrzegania podmiotowości tylko i wyłącznie w kategoriach indywidualności, odrębności i niepowtarzalności dla przestrzeni społecznej²⁵². Wracając do koncepcji Obuchowskiego, należy podkreślić, że uzyskanie statusu podmiotowego gwarantuje autonomię jednostki, jej dalszy rozwój i realizację celów, w tym celu nadrzędnego, jakim jest zyskanie poczucia sensu życia. Aby człowiek stał się autorem samego siebie, powinien osiąść pewne własności podmiotowe: dysponowanie wiedzą o sobie, wytyczanie na jej podstawie zadań, inteligentne dobieranie do nich metod działania, posiadanie autonomii, twórcze interpretowanie pragnień, generowanie osobistego modelu świata, projektowanie siebie²⁵³. Aktualizacja tych własności człowieka może stanowić podstawę, ale i warunek podejmowania aktywności autoedukacyjnej. Można jeszcze w tym miejscu odwołać się do stanowiska Marii Jarymowicz,

kiwanej, co odróżnia je od zmian będących skutkiem wpływów biologicznych i zewnętrznych. Czynnikiem rozwojowym o szczególnym znaczeniu jest dla Obuchowskiego aktywność własna człowieka, a także wypracowanie przez niego ogólnej i stosunkowo stabilnej koncepcji działania, warunkującej eliminowanie sposobów działania tracących swą skuteczność oraz umożliwiające nabywanie nowych (IDEM: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań, Rebis, 2000, s. 109).

²⁵¹ Zob. W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju...*, s. 425; K. KORZENIOWSKI: *Poczucie podmiotowości — alienacji politycznej; uwarunkowania psychospołeczne*. Poznań, Nakom, 1992, s. 34.

²⁵² Na przykład Jan Szczepański stwierdził, że egzystencja człowieka rozgrywa się nie tylko w świecie wewnętrznym (tworzenie obrazu samego siebie, jako koniecznego elementu tożsamości) i zewnętrznym (postrzeganie i porządkowanie otoczenia za pomocą norm, zasad, sankcji), ale także w świecie pomiędzy, który istnieje tylko między światami wewnętrznymi. W tym wymiarze egzystencji spostrzeganie innych wymaga spostrzeżenia siebie, swojej istoty indywidualnej, ale też identyfikacji innego człowieka jako „świata wewnętrznego”. Nie jest to proces łatwy, dlatego też — jak zauważył autor — tak rzadko traktujemy innego jako człowieka, jako indywidualność, jako istotę rzeczywiście nam równą i tak samo wartościową. Przestrzeń społeczna (świat „między”) jest tworzona przez człowieka jako wynik uświadomienia sobie własnej istoty oraz traktowania „innego” jako twórcy jego własnego świata wewnętrznego. Dopiero wówczas mogą nawiązywać się wartościowe relacje i więzi społeczne (J. SZCZEPAŃSKI: *Sprawy ludzkie*. Warszawa, Czytelnik, 1984, s. 65—71; Zob. także: J. BOBRYK: *Společne podstawy „Ja podmiotowego”*. Warszawa, Wyd. UW, 1981, s. 71; J. POPRZECZKO: *Podmiotowość człowieka i społeczeństwa*. Warszawa, PWN, 1988, s. 42).

²⁵³ K. OBUCHOWSKI: *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*. W: *Humanistyka przełomu...*, s. 146—149.

która podkreśliła, że podmiotowość człowieka przejawia się we wszystkich sferach jego funkcjonowania:

- w sferze poznawczej — jako zdolność do dystansowania się wobec samego siebie i samoobserwacji, zdolność rozumienia własnych relacji ze światem i dookreślenia własnej tożsamości oraz zdolność do budowania wizji idealnych własnej osoby;
- w sferze emocjonalno-motywacyjnej — jako umiejętność rozeznania, co złe, a co dobre i dlaczego, zdolność dokonywania wyborów, kierowania się własną wolą, formułowania celów i programów własnych działań oraz przewidywania ich następstw;
- w sferze wykonawczej — jako zdolność sprawstwa, samokontroli i sterowania sobą, podejmowania odpowiedzialności za własne dokonania i kierowanie własnym rozwojem²⁵⁴.

Rejestr ten odwołuje się do licznych zdolności, które — jak twierdzi autorka — rozwijają się stopniowo²⁵⁵; trudno nie zauważyć, że są one niezbędne również dla zaistnienia i przebiegu procesu autoedukacji, a przynajmniej zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań autoedukacyjnych.

Podobnie związek podmiotowości z samorealizacją określił na gruncie pedagogicznym m.in. Józef Górniewicz, przyjmując tezę, że każdy człowiek ma szansę na samorealizację, ale osiągnąć ją może tylko ten, kto będzie się o to starał, przy czym swoistym fundamentem bytowym dla samorealizacji jest właśnie podmiotowość. Samorealizować się może bowiem tylko ten, kto spostrzega siebie jako element dający się wyodrębnić z otoczenia, potrafi określić wyraźne granice między sobą, a innymi ludźmi, a także ma poczucie wpływu na zdarzenia, które dokonują się przy jego udziale²⁵⁶. Są to cechy czy właściwości związane z poczuciem podmiotowości, które w pedagogice często jest traktowane jako kategoria teleologiczna²⁵⁷. Wielu pedagogów postuluje uznanie rozwijania podmiotowości u wychowanków za jeden z głównych celów wychowania, który może poprowadzić do samowychowania²⁵⁸. Dostrzegając wagę tej problematyki, próbuje się dokonać operacjonalizacji kategorii podmiotowości

²⁵⁴ M. JARYMOWICZ: *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa, WN PWN, 2008, s. 181.

²⁵⁵ Ibidem.

²⁵⁶ J. GÓRNICWICZ: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn, Wyd. WSP, 1997, s. 56—57; IDEM: *Szkice z teorii wyobraźni i samorealizacji*. Toruń, PTP, 1995, s. 57, 71; IDEM: *Samorealizacja jako doświadczanie podmiotowości*. W: *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*. Red. A.M. TCHORZEWSKI. Bydgoszcz, WSP, 1997.

²⁵⁷ Podmiotowość w pedagogice jest rozpatrywana również w perspektywie podmiotowego charakteru edukacji oraz ujmowana jako wartość edukacyjna, a także efekt działań edukacyjnych (Zob. E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży akademickiej...*, s. 65).

²⁵⁸ Zob. m.in. J. RADZIEWICZ: *Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu*. „Edukacja” 1991, nr 1.

w rozumieniu celu wychowania. Taką próbę z pozycji pedagoga podjęła m.in. Maria Czerepaniak-Walczak, nadając podmiotowości znaczenie atrybutu osoby lub/i zbiorowości, odzwierciedlającego się w autonomicznej mocy sprawczej, ukierunkowanej na subiektywnie ważne cele, oraz w gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za wybory i czyny. Jest to więc zintegrowana struktura, która decyduje o świadomym, racjonalnym postępowaniu człowieka²⁵⁹. Właśnie to uznanie podmiotowości za cechę człowieka, która podlega rozwojowi i możliwości intencjonalnego kształtowania, sprawia, że można ją traktować jako cel edukacji, co pociąga za sobą konieczność operacjonalizacji tego pojęcia. Autorka wyróżniła trzy elementy strukturalne operacjonalizowanej kategorii: świadoma moc sprawcza (indywidualna lub zbiorowa), krytyczny/racjonalny wybór i kierunkowanie działania na realizację własnych preferencji oraz odpowiedzialność, odwaga i godność w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów, podejmowanych decyzji i wykonywanych zadań. Każdy z tych korelatów podlegał procedurze dalszej operacjonalizacji, co pozwoliło na wyodrębnienie:

- podmiotowego sprawstwa, w rozumieniu świadomego postępowania w konkretnej sytuacji, w miejsce bycia powodowanym; wiąże się bezpośrednio z wyznawaniem systemem wartości oraz odpowiedzialnością za własne działanie; przeciwieństwem jest sprawstwo hubrystyczne, czyny osoby zniewolonej (przymuszonej) lub rozpuszczonej (nieodpowiedzialnej);
- podmiotowych wyborów, będących przejawem świadomego, racjonalnego podejmowania decyzji, wynikających z krytycznej oceny sytuacji, własnych intencji oraz własnego potencjału;
- podmiotowej odpowiedzialności, która jest wyrazem zdawania sobie sprawy z następstw poszczególnych działań oraz odważnym i godnym ponoszeniem ich konsekwencji²⁶⁰.

Zaproponowana koncepcja pokazuje, że rozumienie przez pedagogów podmiotowości i jej struktury jest bliskie poglądom zarówno psychologów, dla których świadomość własnego sprawstwa oraz odpowiedzialność za własne wybory i decyzje, wynikające z własnego systemu wartości, celów czy standardów, stanowią istotne przejawy podmiotowości człowieka, jak i filozofów, uznających podmiotowość za atrybut człowieka—osoby, który nie jest człowiekowi dany, lecz trzeba go w sobie wypracować. Uzyskanie przez wychowanka tego atrybutu stałoby się czynnikiem sprzyjającym lub/i umożliwiającym podejmowanie przez niego zachowań autoedukacyjnych. Zwróćmy jednak uwagę na jeszcze

²⁵⁹ M. CZEREPIANAK-WALCZAK: *Między dostosowaniem a zmianą...*, s. 105.

²⁶⁰ EADEM: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 87—88. Por. analizę poczucia podmiotowości jako kategorii teleologicznej, dokonaną przez Antoninę Gurycką, oraz strukturę statusu podmiotowego człowieka, zaproponowaną przez Kubiak-Szyborską (A. GURYCKA: *Podmiotowość — postulat dla wychowania*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 113—114; E. KUBIAK-SZYBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 87).

jeden aspekt tego zagadnienia: w swojej koncepcji podmiotowości Czerepaniak-Walczak wyróżniła różne jej przestrzenie, wyznaczone przez co najmniej trzy wymiary: obiekt, sferę i czas. Podmiotowość — zdaniem autorki — może być nabywana, doświadczana i przejawiana w każdej z wyłonionych przestrzeni, wyznaczonych rodzajem obiektu (Ja albo nie—Ja), sfery (prywatnej lub publicznej) oraz czasu (obowiązkowego lub wolnego). Praca nad formowaniem lub przekształcaniem pod jakimś względem siebie samego stanowiłaby w tym ujęciu jeden z obszarów podmiotowego zachowania się człowieka. Zgodnie z powyższym, autoedukację można traktować jako przejaw podmiotowości jednostki lub uznać ją za jeden z jej wskaźników. Bogusław Śliwerski wyraził inne zdanie na ten temat, wskazując, że poczucie podmiotowości można rozpatrywać jako wskaźnik samowychowania²⁶¹, co otwiera pole do dalszych dyskusji nad współzależnością podmiotowości i autoedukacji. Warto byłoby na przykład ustalić, czy oba zjawiska, w całej ich złożoności, pozostają w związku funkcjonalnym: czy wyższemu poziomowi podmiotowości w różnych obszarach życia i działalności człowieka odpowiada wysoki stopień aktywności ukierunkowanej na rozwój samego siebie i odwrotnie?

Problematyka wzajemnych związków między podmiotowością i autoedukacją może być również rozpatrywana z nieco innej perspektywy, wyrażającej się w pytaniu: czy autoedukacja, w rozumieniu samodzielnej pracy nad własnym rozwojem w różnych sferach osobowości, może być współczynnikiem rozwoju podmiotowości człowieka? Wydaje się, że tak. Biorąc pod uwagę główne założenia nurtu aktywistyczno-poznawczego²⁶², można stwierdzić, że człowiek posiada potrzebę rozumienia i poznawania świata, formułowania celów, dążeń i pragnień zgodnie z wyznawanymi wartościami lub preferencjami, na podstawie których wyznacza programy działań — następnie świadomie podejmuje działania, będące w znacznej mierze następstwem uprzednio sformułowanych celów i programów, również odnoszących się do pracy nad własnym rozwojem. Owa świadomość i samodzielność w stanowieniu celów i programów oraz w podejmowaniu działania wyzwała gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za wyniki/skutki działań. Uzyskiwanie zmian powstających w wyniku aktywności jednostki, zarówno w otoczeniu, jak i w niej samej, wpływa zwrótnie na obraz własnej osoby, rodzi przeświadczenie o własnej skuteczności, wiarę we własne możliwości i siły. Człowiek doświadcza więc poczucia osobistego sprawstwa, zyskuje nową wiedzę o sobie i świecie, stanowiącą podstawę do budowania nowego obrazu własnej osoby, co determinuje przeobrażenia w sferze wartości, celów, standardów²⁶³. Dodatkowo warto zauważyć, że działania podmiotowe

²⁶¹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 105.

²⁶² Zob. także wyróżniony przez Urban psychobiologiczny sposób ujmowania podmiotowości (O. URBAN: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, s. 202—203).

²⁶³ Por. kołową strukturę statusu podmiotowego człowieka, przyjętą przez Kubiak-Szyborską (E. KUBIAK-SZYBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 88). Problem ten można rozpatrywać

ukierunkowane na samego siebie (przestrzeń Ja) decydują o rzeczywistym wyodrębnieniu siebie jako składnika świata i poczuciu własnego potencjału w świecie, co stanowi warunek rozwoju podmiotowości jako atrybutu osoby²⁶⁴. W takim ujęciu autoedukacja, rozumiana jako samodzielna praca nad sobą, może być traktowana jako współczynnik rozwoju podmiotowości człowieka oraz uzyskiwania przez niego statusu podmiotowego. Podobnie uważał Jankowski, twierdząc, że autoedukację można rozpatrywać jako współczynnik kształtowania się osoby zdolnej do zachowań podmiotowych. Uznał jednak, że warto zastanowić się nad uprawomocnieniem tezy, iż osobowość twórcza (a tylko taka gwarantuje pełną podmiotowość człowieka) może się ukształtować przy udziale autentycznego i długofalowego wysiłku autoedukacyjnego, nastawionego na realizację we własnym życiu modelu twórczej egzystencji²⁶⁵.

Zasygnalizowane w niniejszym podrozdziale związki między podmiotowością i autoedukacją z pewnością nie wyczerpują całości tego zagadnienia, wymagają ponadto rozpoznania i uprawomocnienia na gruncie badań empirycznych, których, jak na razie, brak²⁶⁶. Jeśli przyjmujemy, że zachowania autoedukacyjne stanowią jeden z obszarów podmiotowego zachowania człowieka i zwrócimy uwagę na znaczenie poczucia podmiotowości, głównie osobistego sprawstwa dla podejmowania i przebiegu autoedukacji, to zasadny wydaje się postulat, aby rozwój podmiotowości stał się przedmiotem celowych zabiegów edukacyjnych na każdym etapie kształcenia²⁶⁷. Szczególne możliwości w tym zakresie posiada szkoła wyższa, nie tylko ze względu na poziom dojrzałości młodzieży akademickiej, która może być traktowana jako istotny czynnik sprawczy i czynny uczestnik procesów edukacyjnych, ale również ze względu na środowisko, czyli

również w aspekcie wyróżnionej przez Czerepaniak-Walczak cechy podmiotowości, jaką jest transferowalność, czyli możliwość przenoszenia doświadczeń na nowe sytuacje i wykorzystywania w nich stanów mentalno-emocjonalnych oraz sprawności, które znane są ze zdarzeń wcześniejszych. Ze względu na tę cechę działania podmiotowe w obszarze własnego Ja, ich częstość, przebieg oraz obserwowalne efekty mogłyby wpływać pozytywnie na podmiotowość człowieka również w innych obszarach jego życia (M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 81).

²⁶⁴ Ibidem, s. 84—85; Zob. także: K. OBUCHOWSKI: *Człowiek intencjonalny...*, s. 79.

²⁶⁵ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 58.

²⁶⁶ Ibidem, s. 59.

²⁶⁷ Warto mieć przy tym świadomość negatywnych konsekwencji, wynikających ze zbyt radykalnego wdrażania postulatu podmiotowości ucznia, przesadnego dowartościowania tego zjawiska. Zalicza się do nich najczęściej: egoizm, brak uspołecznienia, działania sprzeczne z wartościami ogólnie przyjętymi w społeczeństwie, „rozpuszczenie” czy też „zbieszenie się” dzieci i młodzieży (zob. m.in.: T. LEWOWICKI: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa, Żak, 1995, s. 63—66; L. WITKOWSKI: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*. W: *Odmiany myślenia o edukacji...*, s. 141—152). Niebezpieczne dla rozwoju dzieci i młodzieży jest utożsamianie podmiotowości z leseferyzmem, pajdocentryzmem lub pajdokracją (zob. M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin—Gorzów Wielkopolski, Wyd. US—WOM, 1994, s. 6).

zespół warunków tworzonych przez tę instytucję edukacyjną. Kazimierz Jaskot zwrócił uwagę na fakt, że uczelnia, dzięki swojej złożoności i różnorodności form realizacji procesu edukacyjnego, daje studentom możliwość wielorakiej aktywności i zdobywania wielostronnych doświadczeń, które umożliwiają pełny rozwój osobowy. Ponadto, szczególnie w szkole wyższej, istnieją warunki do zharmonizowania intencjonalnych oddziaływań wychowawczo-socjalizacyjnych z aktywnością samowychowawczą²⁶⁸. Oczywiście, to od człowieka w znacznej mierze zależy, jak wykorzysta i spożytkuje swoje możliwości rozwoju i oddziaływania wspomagające ze strony systemu edukacyjnego. Żaden bowiem system edukacyjny, żadna szkoła (również szkoła wyższa) nie zdoła przekształcić człowieka w aktywnego twórcę samego siebie, bez jego udziału²⁶⁹. Choć czas studiów jest niewątpliwie sprzyjającym okresem życia dla traktowania siebie w wymiarze podmiotowości, często mamy do czynienia ze studentami niechętnie podejmującymi wysiłek samodzielnej aktywności, której podstawą jest świadomość i potrzeba wywierania wpływu na rzeczywistość, potrzeba wywoływania w niej zmian, również w sobie samym²⁷⁰. Poczucie wewnętrznej niezależności, przeświadczenie, że jest się autorem własnego życia, nie jest bowiem stanem, który osiąga się wraz z ukończeniem 18. roku życia czy też rozpoczęciem studiów w szkole wyższej. Jak słusznie zauważył Śliwerski, jest ono „nie tyle faktem, co powinnością, obowiązkiem, zadaniem ponadindywidualnym [...], które być może nigdy nie zostanie urzeczywistnione przez jednostkę, ale do którego może się ona w mniejszym lub większym stopniu zbliżyć”²⁷¹. Tworzenie zatem przestrzeni dla rozwoju podmiotowości studentów, budowanie przekonania, że proces studiowania to proces rozwoju, w którym każdy jest najważniejszym podmiotem sprawczym własnych zmian, powinno stać się jednym z najważniejszych zadań szkoły wyższej²⁷². Podobne stanowisko zaprezentowała Maria Dudzikowa, która wiązała nabywanie kompetencji autokreacyjnych w szkole wyższej z możliwościami kształtowania przez tę instytucję potrzeby podmiotowości studentów (wpływu, rozumienia, autonomii, niezależności itd.) oraz stwarzania warunków do doświadczania poczucia podmiotowości, czyli poczucia, że

²⁶⁸ K. JASKOT: *Szkoła wyższa w systemie edukacyjnym*. W: *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka — założenia i rzeczywistość*. Red. M. JAKOWICKA, K. STECH. Zielona Góra, Wyd. WSP, 2000, s. 50—52.

²⁶⁹ E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 262.

²⁷⁰ Zob. badania na temat statusu podmiotowego studentów przeprowadzone przez Kubiak-Szymborską (E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 184—239). Zob. także: J. PÓLTURZYCKI: *Aktywność studentów w procesie samodzielnego studiowania i samokształcenia*. W: *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*. Red. J. PÓLTURZYCKI. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1995, s. 111—115.

²⁷¹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 64.

²⁷² Ibidem. Propozycję statusu podmiotowego jako oferty rozwojowej w szkole wyższej zaproponowała Kubiak-Szymborska (Zob. E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*, s. 264—268).

potrzeba ta jest zaspakajana w stopniu zadawalającym²⁷³. Powyższe stwierdzenie nabiera szczególnej wagi w kontekście wypowiedzi Obuchowskiego, że człowiek nie może poprzestać na uzyskaniu statusu przedmiotowego wiążącego się z funkcjonowaniem w sferze ról społecznych. Jego zdaniem, historia ludzkości weszła w taki okres, że musi on podjąć ryzyko uzyskania statusu — osoby, podmiotu — albo zejść na „margines historyczny do czyśćca ludzi niedoczłowieczonych”²⁷⁴. Tylko taki status zapewnia człowiekowi możliwość podjęcia aktywnego wysiłku maksymalizowania osobistego rozwoju.

Warunkiem koniecznym do funkcjonowania człowieka jako podmiotu jest ukształtowanie się poznawczej reprezentacji własnej osoby, wyodrębnionej spośród poznawczych reprezentacji dotyczących innych ludzi. Innymi słowy: dojrzwienie człowieka i rozwój jego podmiotowości wymaga — przede wszystkim — wyodrębnienia Ja jako warunku koniecznego samoobserwacji i budowania wiedzy o sobie jako o unikalnej, niepowtarzalnej jednostce. Wiedza ta i związana z nią samoocena ma kluczowe znaczenie w kierowaniu własnym rozwojem i kształtowaniu dojrzałej osobowości.

1.5.1.2. Samowiedza i samoocena jednostki a autoedukacja

Zdobywanie wiedzy o sobie samym, czyli samowiedza²⁷⁵ zachodzi w procesie samopoznania, który może mieć charakter zamierzony i niezamierzony. Bardziej skuteczne jest samopoznanie zamierzone, polegające na intencjonalnej i systematycznej obserwacji siebie w toku działania, gromadzeniu opinii na swój temat z różnych źródeł, na podejmowaniu określonych czynów, które pozwalają sprecyzować własne możliwości i sprawdzić siebie. Na podstawie takich danych w trakcie autorefleksji człowiek formułuje sądy o sobie. Niestety — jak stwierdził Józef Koziński — samopoznanie intencjonalne występuje dość rzadko, głównie w chwilach przełomowych i krytycznych (np. w okresie doj-

²⁷³ M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*. W: *Ewolucja tożsamości...*, s. 209—210. Por. M. STASIAK: *Kształcenie podmiotu*. Łódź, Wyd. WSHE, 2002; IDEM: *Myślenie według wartości o kształceniu akademickim i sytuacjach społecznych*. Łódź, Wyd. WSHE, 2004.

²⁷⁴ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu do podmiotu...*, s. 11. Por. S. RANSON: *Rynki czy demokracja dla edukacji*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 5. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wyd. UMK, 1997, s. 86.

²⁷⁵ Ze względu na fakt, że pojęcie „wiedza” kojarzy się z czymś trafnym i obiektywnym, niektórzy autorzy wolą używać terminów: „pojęcie Ja”, „schematy Ja”, „przekonania o sobie” czy też „luźno zorganizowany zbiór przekonań o sobie” (M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2..., s. 574. Por. J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa, PWN, 1986, s. 16, 65—69).

rzewania) lub zagrożenia naczelnych wartości, kiedy człowiek stawia sobie pytania: kim jestem?, jakie są moje możliwości?, dokąd powinienem zmierzać? W normalnych warunkach dominuje natomiast samopoznanie niezamierzone, dokonujące się na marginesie wykonywania działań, związanych z różnymi sferami życia jednostki: pracą zawodową, życiem rodzinnym, społecznym itd. Takie samopoznanie daje pewną podstawę do budowania samowiedzy, z reguły jednak ma charakter niesystematyczny i może zmniejszać złożoność i adekwatność sądów o sobie²⁷⁶. Dla procesu autoedukacji ważny jest obraz człowieka przyjmującego postawę badawczą wobec siebie, który w sposób zamierzony obserwuje swoje zachowanie i zbiera cudze opinie o sobie. Następnie formułuje sądy, opisujące względnie realistycznie prawdziwą strukturę podmiotu, czyli siebie samego. Mogą one dotyczyć samoocen w rozumieniu sądów wartościujących własne czyny i osobowość oraz sądów opisowych (Ja realne), sądów o własnych możliwościach (Ja potencjalne) i sądów o standardach osobistych, które wskazują na pragnienia, aspiracje i życzenia jednostki (Ja idealne)²⁷⁷. Adekwatna, bogata, zróżnicowana i otwarta samowiedza odgrywa dużą rolę w trakcie podejmowania i wykonywania działań skierowanych ku sobie, prowadzących do przekształcania osobowości i samorozwoju. Jak stwierdził Koziński: „Wiedza o Ja pozwala dokonywać transcendencji Ja”²⁷⁸. Rozwój osobowości jest bowiem możliwy wtedy, gdy jednostka zgromadzi odpowiednią wiedzę o swoich zaletach i wadach, osiągnięciach i możliwościach — dopiero wówczas można podejmować racjonalne decyzje dotyczące własnego rozwoju. Dzięki poznaniu swojego charakteru i intelektu, dzięki zrozumieniu własnych czynów człowiek zdaje sobie sprawę z tego, jakie możliwości autokreacji wchodzi w grę, zatem to wiedza stanowi podstawę racjonalnego wyboru. Warto również podkreślić, że motywacja do pracy nad sobą wynika właśnie z samowiedzy, z dostrzegania własnych ułomności, wad i braków. Zgodnie z poznawczym podejściem do osobowości, odkrycie rozbieżności między Ja realnym, a Ja idealnym czy też potencjalnym, między rzeczywistymi osiągnięciami, a możliwościami i pragnieniami, rodzi — w sprzyjających warunkach — motywację do podejmowania prób samorozwoju²⁷⁹. Wiesław Łukaszewski zauważył, że sam moment niezadowolenia z siebie, a tym samym pojawienia się psychicznego kryzysu, nie jest jeszcze wystarczający do podjęcia pracy nad sobą. Można

²⁷⁶ J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria...*, s. 14—15.

²⁷⁷ Ibidem, s. 429. Nieco inną strukturę samowiedzy zaproponował Tory Higgins, wyodrębniając kolejno: „Ja realne”, czyli zbiór atrybutów, umiejętności, cech, aspiracji, wiedzy, marzeń, o których jednostka sądzi, że jest nimi obdarzona lub sądzi, że ktoś inny uważa je za charakteryzujące; „Ja idealne” — zbiór atrybutów, które jednostka chciałaby mieć lub sądzi, że ktoś inny chciałby, aby je miała; „Ja powinnościowe” — zbiór atrybutów, które powinny charakteryzować jednostkę (ona sama tak uważa, bądź — jej zdaniem — ktoś inny tak sądzi). Pod. za: M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia...*, s. 575.

²⁷⁸ J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria...*, s. 435.

²⁷⁹ Por. D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 142.

bowiem uruchomić odpowiednie mechanizmy obronne, które zanegują słuszność dokonanej samooceny, związane np. z zabiegami interpretacyjnymi, fantazjowaniem, reinterpretacją Ja realnego. W rezultacie prowadzą one do zafałszowania lub zniekształcenia samowiedzy. Mamy wówczas do czynienia z pozornym (fasadowym) samodoskonaleniem. O właściwym — autentycznym — samowychowaniu można mówić dopiero wtedy, gdy w wyniku spostrzeżenia dysonansu między Ja realnym, a Ja idealnym, jednostka podejmuje działania zmierzające do zmiany Ja realnego. Potrzebna jest do tego dostateczna motywacja, zwana też gotowością do zmian osobowości, która stanowi funkcję dwóch głównych zmiennych: subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu w pracy nad sobą oraz jego wartości²⁸⁰. Jak wykazały badania, człowiek najczęściej kanalizuje energię w tym kierunku, w którym rozbieżność między samoocenami i standardami osobistymi jest średnia, co daje dostateczne prawdopodobieństwo osiągnięcia celu, czyli zmiany osobowości w pożądanym kierunku²⁸¹. Tylko dzięki adekwatnej samowiedzy człowiek zdolny jest dostrzec zakres możliwości zmiany samego siebie. W kontekście powyższych rozważań należy stwierdzić, że zdeformowany obraz własnego Ja może stać się hamulcem samorozwoju, negatywnie determinując normalny przebieg czynności wykonawczych, gdyż nierealistyczna samowiedza prowadzi często do nierealistycznych zachowań. Nieznajomość własnej osoby może też zakłócać stosunki międzyludzkie, w wielu wypadkach utrudniając współpracę i współdziałanie w grupie szkolnej czy też zawodowej²⁸². Koziński, konstruując swoją teorię samowiedzy, dokonał charakterystyki człowieka hubrystycznego, który nie posiada adekwatnej wiedzy o sobie, jego autoportret jest zamknięty, dogmatyczny i doskonały. Taki autowizerunek nie wzbudza motywacji do samorozwoju, gdyż — jak słusznie zauważył autor — „doskonałości nie można kształtować, doskonałość trzeba akceptować i podziwiać”²⁸³. Zahamowanie wszelkich prób samorozwoju znacznie zubaża prawdziwą osobowość i zakres ludzkich doświadczeń. Wizerunek człowieka hubrystycznego wiąże się z problematyką samooceny, czyli

²⁸⁰ W. ŁUKASZEWSKI: *Struktura ja a działanie w sytuacjach zadaniowych. Empiryczne studium nad funkcjami osobowości*. Acta Universitatis Wratislaviensis No 415, Wrocław, Wyd. UWr, 1978, s. 25.

²⁸¹ Odkrycie przez jednostkę dużych rozbieżności między Ja realnym a Ja idealnym oraz niewielkich własnych możliwości może prowadzić do obniżenia szans samorozwojowych, zaprzestania aktywności, obniżenia samooceny, czasami depresji. Również podejmowanie prób samorozwoju bez osiągnięcia sukcesu, obserwowanie przy tym swoich braków i niedostatecznych kompetencji powoduje obniżenie poczucia własnej wartości. (J. KOZIŃSKI: *Psychologiczna teoria...*, s. 437. Zob. także: M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia...*, s. 575—576).

²⁸² J. KOZIŃSKI: *Psychologiczna teoria...*, s. 420—421.

²⁸³ Ibidem, s. 421. Zob. także: L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa, NK, 1976, s. 48.

ewaluacji własnej osoby²⁸⁴, uważanej za centralny składnik samowiedzy. W tym przypadku stanowi on przykład nieadekwatnej, skrajnie zawyżonej samooceny. Oprócz samooceny zawyżonej może też mieć miejsce samoocena zaniżona oraz realistyczna²⁸⁵. W literaturze przedmiotu podkreśla się również występowanie różnych stopni generalizacji samooceny: od poszczególnych aspektów własnej osoby, np. inteligencji, atrakcyjności fizycznej, kompetencji interpersonalnych, do całościowej oceny samego siebie (samoocena ogólna, nazywana też globalną). Rozpatrując samoocenę jako jeden z czynników mających znaczenie dla zaistnienia i przebiegu autoedukacji, należy zwrócić uwagę na fakt, iż pozytywna samoocena pozwala człowiekowi formułować ambitne cele i podejmować trudne zadania, również związane z samodzielną pracą nad własnym rozwojem, wiara we własne siły sprzyja ponadto uporczywości w dążeniu do celu, motywując do jego osiągnięcia. Dzięki mechanizmowi autoafirmacji²⁸⁶ pozytywna samoocena umożliwia też jednostce dobre radzenie sobie z doznaną porażką. Z kolei negatywna samoocena, wyrażająca się w braku ocen pozytywnych własnej osoby, utrudnia wykorzystywanie szans na osiągnięcie sukcesów, nawet tam, gdzie jednostka posiada odpowiednie predyspozycje²⁸⁷. Osoby z negatywną samooceną rzadziej podejmują trud pracy nad własnym rozwojem, gdyż nie wierzą, że takie działania mogą zakończyć się powodzeniem. Poza tym generalizują konsekwencje porażki na wszelkie aspekty swego funkcjonowania, co również może wpływać demotywująco na podejmowanie i kontynuowanie aktywności autoedukacyjnej. Dodatkowo koncentrują się na mechanizmach obrony już i tak relatywnie niskiej samooceny. Leon Niebrzydowski porównał osoby o niskiej samoocenie do inwestorów o ograniczonych zasobach finanso-

²⁸⁴ W literaturze psychologicznej terminu „samoocena” używa się zazwyczaj zamiennie z pojęciem „poczucie własnej wartości”.

²⁸⁵ Badania w tym zakresie prowadzili m.in. R.M. Brandt, Reykowski, Maria Straś-Romanowska, Niebrzydowski, Łukaszewski, Wojciszke (zob. R.M. BRANDT: *The accuracy of self estimate: a measure of self-concept reality*. „Genetic Psychology Monographs” 1958 T. 58, s. 55—98; J. REYKOWSKI: „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3, s. 45—58; M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Próba interpretacji nieadekwatnego oceniania siebie w terminach teorii poznawczej*. „Przegląd Psychologiczny” 1975 T. 18, s. 311—330; L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenie samego siebie...*; W. ŁUKASZEWSKI: *Struktura „ja” a działanie w sytuacjach zadaniowych...*; B. WOJCISZKE: *Ewolucja wyjaśniania poznawczego we współczesnej psychologii społecznej*. II. *Konsekwencje teoretyczne dla problemu świadomości*. „Przegląd Psychologiczny” 1980, nr 23, s. 281—308).

²⁸⁶ Autoafirmacja to proces, w którym zagrożenie jakiegoś istotnego składnika pojęcia Ja nie prowadzi do działań ukierunkowanych na odzyskanie pozytywnych przekonań w tym właśnie obszarze, ale do zachowań mających na celu szybkie i skuteczne uzyskanie poczucia własnej wartości w innym wymiarze, istotnym dla globalnego wartościowania (por. M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia...*, s. 579).

²⁸⁷ Zob. L. NIEBRZYDOWSKI: *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania zachowań osób o wysokim i niskim Self-Esteem*. W: *Osoba. Edukacja...*, s. 139—140.; M. DYMKOWSKI: *Samowiedza w okowach przywdziewanych masek*. Warszawa, Wyd. Instytutu Psychologii, 1996, s. 76.

wych, którzy chcą uniknąć ryzyka, a jednocześnie zachować posiadany kapitał. W związku z tym przedsięwzięcia podejmowane przez jednostkę o niskiej samoocenie będą najprawdopodobniej ostrożne oraz konserwatywne, o małych korzyściach, ale i o niewielkim ryzyku²⁸⁸. Prócz tego osoby te, usiłując dobrze wypaść w porównaniu z innymi, uciekają się do oczerniania otoczenia i przypisywania mu negatywnych atrybutów, własne porażki tłumaczą wrogością świata zewnętrznego, często demonstrowując negatywne postawy wobec innych i zamykają się przed nimi. Maciej Dymkowski zwrócił uwagę na jeszcze jeden aspekt tego zagadnienia, wskazując, że ludzie o chorobliwie niskiej samoocenie wydają się skazani na uleganie rozmaitym wpływom społecznym. Wytworzenie mało pochlebnego przeświadczenia o swoich uzdolnieniach wyraźnie sprzyja zachowaniom konformistycznym²⁸⁹, co negatywnie przekłada się na poczucie podmiotowości jednostki i jej aktywność autoedukacyjną. Warto podkreślić, że negatywna samoocena często dotyczy osób, które oceniają siebie trafnie²⁹⁰. Trafne ocenianie siebie nie zawsze zatem musi być korzystne i sprzyjać autoedukacji. Wydaje się, że optymalną sytuacją w tym zakresie jest posiadanie adekwatnej i pozytywnej samooceny.

Biorąc pod uwagę samooceny odnoszące się do poszczególnych aspektów własnej osoby, należy zaakcentować znaczenie oceny własnej skuteczności działania, czyli oceny siebie jako sprawcy dla podejmowania i realizacji działań autoedukacyjnych. Może być ona bardziej ogólna, zawierająca zgeneralizowane przekonanie o własnej skuteczności, lub bardziej specyficzna, dotycząca efektywności dokonań w określonej dziedzinie aktywności. Istotną determinantą oceny siebie jako sprawcy jest przeświadczenie o sprawowaniu kontroli efektywnej nad otoczeniem. Szerzej pisałam o tym w podrozdziale, dotyczącym wzajemnych związków między podmiotowością i autoedukacją, gdyż przeświadczenie o własnej skuteczności jest również uznawane za jeden ze składników poczucia podmiotowości człowieka. Koziellecki na podstawie analizy różnych badań doszedł do wniosku, że poczucie kontroli jako określona samowiedza reguluje procesy decyzyjne, wpływa na stosunek do ryzyka, stymuluje perspektywiczne myślenie w sytuacji wyboru, zmniejsza lub zwiększa konsekwencję w działaniu²⁹¹. Generalnie rzecz ujmując, wysokie poczucie kontroli oraz przeświadczenie, że jest się sprawcą, może ułatwiać podjęcie decyzji o pracy nad sobą, determinować wybór określonych, bardziej ambitnych celów autoedukacyjnych i zwiększać konsekwencję w dążeniu do ich realizacji. Ponadto jednostka, u której dominuje poczucie kontroli wewnętrznej, która zdaje sobie sprawę, że wiele zależy od

²⁸⁸ L. NIEBRZYDOWSKI: *Osobowościowe i społeczne...*, s. 155.

²⁸⁹ M. DYMKOWSKI: *Samowiedza w okowach...*, s. 79. Por. L. NIEBRZYDOWSKI: *Osobowościowe i społeczne...*, s. 158.

²⁹⁰ Szerzej piszą na temat m.in. Mirosław Kofta, Dariusz Doliński (Zob. M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia...*, s. 581).

²⁹¹ J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy...*, s. 297.

jej motywacji i kompetencji, będzie się starać o lepsze samopoznanie i pełniej wykorzystywać samoocenę w praktycznym działaniu. Może to mieć znaczenie dla przebiegu autoedukacji, gdy człowiek dokonuje autokontroli i autokorekty własnych działań. Do tego też potrzebne jest zamierzone samopoznanie, dzięki któremu występuje aktualizacja i generowanie samowiedzy.

Związek samowiedzy i rozwoju osobowości dostrzegł już Kozielecki, pisząc: „gdy rozwój osobowości wszechstronnej i samopoznanie staną się wartościami naczelnymi, samowiedza będzie pełniła coraz większą rolę w życiu jednostki”²⁹². Z powyższym poglądem korespondują twierdzenia Dzierżymira Jankowskiego, iż autoedukacja jest udziałem tylko jednostek o rozwiniętej samowiedzy, dynamicznych i o ukształtowanych na pewnym poziomie dyspozycjach twórczych²⁹³, oraz Ireny Wojnar, która zauważyła, że samowiedza osobista, potwierdzona przez aktywność twórczą, stanowi drogę do pełnej i świadomej samorealizacji konkretnego człowieka w świecie²⁹⁴.

Rozwijanie zasobów tkwiących w człowieku i przekraczanie samego siebie w czynach transgresyjnych zależy od niego samego i jego aktywności, ale zarazem od warunków, jakie tworzy jego otoczenie. Im lepsze warunki oraz większa aktywność samego człowieka, tym większe szanse na realizację potencjału rozwojowego poprzez autoedukację.

1.5.2. Uwarunkowania pedagogiczne i ich znaczenie dla autoedukacji

Znaczenie uwarunkowań pedagogicznych dla podejmowania i realizowania procesu autoedukacji wydaje się bezsporne. Dzierżymir Jankowski, w swojej ostatniej monografii postawił tezę, iż pełnia indywidualnego rozwoju jednostki²⁹⁵ jest możliwa tylko w sytuacji całościowej komplementarności, a nawet współzależności dwóch procesów osobotwórczych: edukacji i autoedukacji: „Bez autonomicznego wysiłku pracy nad sobą (autoedukacji) — jak pisał autor — nie

²⁹² IDEM: *Psychologiczna teoria samowiedzy...*, s. 278.

²⁹³ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja...*, s. 170.

²⁹⁴ I. WOJNAR: *Człowiek jako podmiot i cel wychowania. W: Podmiotowość jako problem...*, s. 171.

²⁹⁵ Jankowski uznał, że pojęcie to można rozumieć w różny sposób: jako proces rozwojowy prowadzący jednostkę do jej indywidualizacji jako osoby (kreowanie tożsamości, autonomii, zdolności twórczych, orientacji życia), jako rozwój wszechstronny oraz — jako stan rozkwitu określonych zdolności i ich najlepsze wykorzystanie w życiu i działalności twórczej dla samourzeczywistniania siebie. Wszystkie te sposoby rozumienia pojęcia „pełnia indywidualnego rozwoju” mogą być przydatne — zdaniem autora — w analizach socjologicznych i psychopedagogicznych (D. JANKOWSKI: *Edukacja...*, s. 25).

jest możliwy owocny proces edukacyjny młodego oraz dorosłego człowieka. Odwrotnie — bez udziału człowieka w twórczej edukacji, zwłaszcza w okresie młodości, nie jest możliwa jego równoległa i późniejsza, poszkolna aktywność autoedukacyjna²⁹⁶. Urzeczywistnienie pełni indywidualnego rozwoju może dokonać się na drodze intensywnej pracy nad sobą, wspieranej jednak przez edukację od wczesnych etapów szkolnych, najpierw poprzez wspomaganie jednostki w kształtowaniu osobowościowych przesłanek, niezbędnych do zaistnienia procesu autoedukacji, a potem — poprzez promowanie, ułatwianie i pielęgnowanie rozwoju pracy nad sobą²⁹⁷. Według Jankowskiego głównym zadaniem współczesnej szkoły powinno być kształtowanie postawy autoedukacyjnej dorastającego człowieka. Implikuje ona bowiem wyższy poziom zaangażowania w każdy proces edukacyjny (szkolny, pozaszkolny, medialny), wykorzystywanie wielości potencjalnych czynników rozwojowych i środków dla aktywności autoedukacyjnej, urzeczywistnienie indywidualizacji i tworzenie większej szansy dla pełni indywidualnego rozwoju, kształtowanie osobowej tożsamości jednostki (autonomii osobowej, osobowości twórczej), osiąganie świadomości potrzeby ciągłej ewaluacji procesów edukacyjnych²⁹⁸. Już na etapie szkoły podstawowej szczególnie istotne wydaje się zatem zwrócenie uwagi na rozwijanie samowiedzy i zdolności samooceny uczniów, które stanowią podstawę dla krystalizacji zamiarów autoedukacyjnych. Ponadto szkoła jest środowiskiem, które powinno wyzwolić i rozwinąć asertywność jednostki, ukształtować jej wytrwałość w dążeniu do rozwoju wszystkich cennych predyspozycji i talentów, skompensowania niedostatków, osiągnięcia celów rozwojowych, zgodnych z osobistymi preferencjami. Nie jest to łatwe zadanie ze względu na różnorodność wpływów zewnętrznych, jakim podlega młody człowiek. W opozycji do wzorców rozrywkowego życia, wyborów dających natychmiastowy skutek, szybkie i łatwe spełnienie w atmosferze wolności od obowiązków, szkoła musi umieć zaprezentować autoedukację jako równie atrakcyjną i pasjonującą ofertę, dającą gwarancję pełnej, wielostronnej samorealizacji²⁹⁹. Warto też zauważyć, że szkoła ma potencjalne możliwości rozwijania pewnych cech i umiejętności, które mają istotne znaczenie z punktu widzenia autoedukacji, takich jak: samodzielność, systematyczność, umiejętność planowania i organizowania pracy, efektywnego uczenia się, konstruktywnego współdziałania w zespole, korzystania z różnego rodzaju mediów³⁰⁰. W szkolnym przygotowaniu ucznia do własnej pracy nad sobą po-

²⁹⁶ Ibidem, s. 23.

²⁹⁷ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 25. Zob. także: J. SZEMPRUCH: *Dylematy przemian polskiej szkoły i edukacji w kontekście tendencji europejskich*. W: *Edukacja jutra...*, s. 88—90.

²⁹⁸ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 44—45.

²⁹⁹ IDEM: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, s. 137.

³⁰⁰ Por. m.in.: Z. WŁODARSKI: *Samokształcenie i samowychowanie*. W: *Encyklopedia Psychologii*. Red. W. SZEWCIK. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1998, s. 788.

winno znaleźć się miejsce na ukształtowanie postawy perfekcjonistycznej³⁰¹, a także aksjologicznej wrażliwości młodego człowieka³⁰², niezbędnej dla krystalizacji własnej orientacji życia oraz kształtowania tożsamości osobowej, która stanowi warunek konieczny dla podejmowania pracy nad sobą. Dla Wincentego Okonia szkoła jako instytucja wyspecjalizowana w oddziaływaniu na dzieci i młodzież³⁰³ staje się odpowiedzialna za rozwinięcie aspiracji uczniów do samodzielnej i twórczej pracy nad sobą. Według tego autora proces samodzielnego uczenia się stanowi wyższy etap kształcenia. Osiągnięcie tego etapu jest potwierdzeniem wartości kształcenia — natomiast jego brak w rozwoju i życiu jednostki stawia pod znakiem zapytania całą wartość edukacji szkolnej³⁰⁴. Pogląd ten koresponduje z tezą, że samokształcenie jest umiejętnością, której można się nauczyć i którą można doskonalić, pomimo tego, że odznacza się wysokim stopniem złożoności i wymaga od ucznia pewnego wysiłku i determinacji. Egzemplifikacją tej tezy może być model stadialnego rozwoju samokształcenia SSDL (*Staged Self — Directed Learning Model*) autorstwa Geralda Growa³⁰⁵. W modelu tym wyróżnia się cztery stadia, które określają stopień samodzielności ucznia i jego zależności od nauczyciela. Osoba ucząca się może przejść od stadium pierwszego — całkowitej zależności od nauczyciela — do stadium wyższego, z osiągnięciem czwartego włącznie, równoznacznego z wysoką samodzielnością i niezależnością od nauczyciela. Dopiero na tym etapie możliwe staje się samokształcenie, przy czym zależność od nauczyciela nie musi mieć wymiaru negatywnego, o ile pomaga uczniowi osiągać postępy w nauce i nie uzależnia go od pomocy nauczyciela na dłuższą metę. Na każdym etapie nauki, nawet posiadając wysoki poziom kompetencji w zakresie autoedukacji, jednostka może zetknąć się z na tyle skomplikowanym i trudnym materiałem, że będzie zmuszona poddać się dyrektywnemu nauczaniu³⁰⁶. Z analizy modelu Growa wynika, że znaczącą rolę w procesie przygotowania uczniów do samokształcenia czy szerzej — autoedukacji, odgrywa nauczyciel. W literaturze przedmiotu pojawia się wiele informacji na temat postaw nauczyciela, jego kompetencji, sposobów postępowania, relacji nawiązywanych z osobami uczącymi się, które

³⁰¹ D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 137—138; Zob. także: Z. WŁODARSKI: *Samokształcenie i samowychowanie*. W: *Encyklopedia Psychologii...*, s. 788—790; M. ŻMUDZKA: *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*. W: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Red. A. KARPIŃSKA. Białystok, Trans Humana, 2002, s. 84—88.

³⁰² Zob. m.in. K. CHAŁAS: *Wychowanie ku wartościom*. Lublin, KUL, 2003, s. 8, 31—48; M.J. SZYMAŃSKI: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa, IBE, 2000, s. 21.

³⁰³ O atutach szkoły jako instytucji edukacyjnej, dzięki którym możliwe staje się efektywne wspomaganie ucznia w jego rozwoju, pisał szerzej Jankowski (zob. D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 61—62).

³⁰⁴ W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 169.

³⁰⁵ Zob. G. GROW: *Teaching learners to be self-directed*. Dostęp na: <http://www.logleaf.net/ggrow/SSD/Model.Htmls#Stage1-4>. Data dostępu: 29.07.2014.

³⁰⁶ A. FRĄCKOWIAK: *Ustawiczne samokształcenie*. „E-Mentor” 2005, nr 5(12), s. 65—69.

mogą warunkować jakość jego pracy, a które nie pozostają też bez znaczenia dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej uczniów. W niniejszym podrozdziale skupiłam się na wyeksponowaniu tych wątków, które — moim zdaniem — stanowią najlepszą egzemplifikację rozpatrywanego zagadnienia. Pierwszy dotyczy wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy nauczycielem i uczniem. Ze strony nauczyciela uczeń może spotkać się z postawami sprzyjającymi wspieraniu jego autonomii i podmiotowości lub też przeciwnie — z tendencją do uprzedmiotowienia, ograniczenia autonomii, co wpływa hamująco i tłumi aktywność twórczą jednostki. Powszechnie uważa się, że ta druga tendencja może wynikać z niesymetrycznego układu ról w szkole, co stawia nauczyciela w uprzywilejowanej pozycji³⁰⁷. Dodatkowo zachowania uczniów są całkowicie zależne i sterowane przez czynniki zewnętrzne, rzadko uczniowie mają możliwość podejmowania decyzji odnośnie wyboru celów kształcenia oraz rozwijania świadomej działalności według własnych wartości i standardów. Ich wpływ na procesy edukacyjne, które są do nich adresowane, jest często tylko pozorny³⁰⁸. Zbigniew Kwieciński zauważył, że szkoła nie jest przygotowana do wspomagania rozwoju uczniów. „Znaczna część młodzieży — jego zdaniem — marnuje swoje możliwości poprzez bezpowrotne straty predyspozycji i motywacji w procesie kształcenia szkolnego”³⁰⁹. Podobne zdanie w tym zakresie wyraził Jankowski, pisząc: „Szkoła znajduje się nadal w historycznie ukształtowanym społecznym gorsecie urabiania jednostki, hołdując przedmiotowemu standardowi waluacji”³¹⁰. Stąd też — według autora — współczesnej szkole można zarzucić bierność, powściągliwość, a nawet hamowanie aktywności autoedukacyjnej uczniów³¹¹. Obalając różne mity, dotyczące polskiej szkoły, Maria Dudzikowa dodatkowo stwierdziła wyraźną rozbieżność pomiędzy deklaracjami nauczycieli, a ich działaniami w zakresie podmiotowego traktowania uczniów. Wprawdzie nauczyciele uznają konieczność wspomagania wielowymiarowego rozwoju ucznia, jednak w praktyce preferują w większości autorytarny styl kierowania klasą. Autorka doszła do wniosku, że najważniejszy cel ostatniej reformy: wszechstronny rozwój ucznia, można traktować jako mityczną przesłankę, a deklaracje nauczycieli w zakresie jego realizacji — jedynie jako ozdobnik, ułatwiający zachowanie pozytywnego obrazu własnej osoby³¹². Jakie konsekwencje dla autoedukacji

³⁰⁷ M. ŻMUDZKA: *Autonomia ucznia a rzeczywistość szkolna*. W: *Teoria i praktyka kształcenia. W dialogu i perspektywie*. Red. A. KARPIŃSKA. Białystok, Trans Humana, 2003, s. 308.

³⁰⁸ Zob. B. ŚLIWERSKI: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Impuls, 2001, s. 174–175 oraz: *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków, Impuls, 1998.

³⁰⁹ Z. KWIECIŃSKI: *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995.

³¹⁰ D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 126.

³¹¹ Ibidem.

³¹² M. DUDZIKOWA: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 9 (cz. I) oraz 10 (cz. II). Niepokojące wydają się też wyniki badań, uzyskane przez Ewę Muszyńską, która zauważyła, że relacje między nauczycielem

mogą mieć praktyki wychowawcze ograniczające autonomię jednostki? Uczeń poddawany przez szereg lat przedmiotowemu i instrumentalnemu traktowaniu ma małe szanse na zdobywanie doświadczeń samodzielnego inicjowania własnej aktywności i realizowania własnych dążeń. Częste ograniczanie samodzielności działań dziecka, nadmierne ich kontrolowanie i korygowanie powodują, że nabywa ono przekonania o braku własnego wpływu na efekty działań, ponieważ znajdują się one poza jego kontrolą. W związku z tym dziecko przestaje czuć się sprawcą uzyskanych rezultatów, upatrując przyczyn swych sukcesów w czynnikach zewnętrznych, takich jak przypadek czy łatwość samego zadania oraz, konsekwentnie, winić siebie za ponoszone porażki, głównie swój brak zdolności. Dodatkowo, stawianie uczniom wymagań, pozostających bez związku z ich dążeniami i zainteresowaniami, powoduje częste doświadczanie przez nich niepowodzeń powiązanych z przeżywaniem własnej nieskuteczności, co prowadzi do braku nabycia poczucia kompetencji. Przeświadczenie o własnej skuteczności ma znaczenie głównie przy podejmowaniu nowych zadań, również dotyczących pracy nad własnym rozwojem, od niego bowiem zależy ocena własnych możliwości, a więc i decyzja o realizacji danego zadania oraz sposób jego wykonania³¹³. Autorytarne oddziaływania wychowawców stają się ponadto czynnikiem utrudniającym rozwój refleksyjności u dziecka: nie ma ono okazji zastanowić się przed podjęciem działania, rozważyć różnych możliwości, w tym konsekwencji fałszywych decyzji, kalkulować ryzyka, co prowadzi do braku ukształtowania postawy odpowiedzialności za własne wybory i działania³¹⁴. Rozpatrując zagadnienie orientacji ukierunkowanej na przedmiotowe traktowanie dziecka, należy mocno podkreślić, że jest ona uwarunkowana nie tylko osobistymi skłonnościami samych nauczycieli; problem wydaje się bardziej złożony, w tym miejscu chciałam jedynie zasygnalizować istnienie innych ważnych czynników sprawczych, takich jak np.: frustracje nauczycieli związane z negatywnymi skutkami przemian społeczno-politycznych w kraju, powodujące zmniejszenie poczucia stabilizacji oraz bezpieczeństwa zawodowego i egzystencjalnego, wielowymiarowe zmiany w systemie edukacji, stawiające przed nauczycielami nowe zadania i obowiązki, co do których nie czują się odpowiednio przygotowani

a uczniami charakteryzuje w wielu przypadkach autorytaryzm, ograniczanie wolności, przymus, a nawet przemoc. Okazało się również, że w miarę przechodzenia uczniów na wyższe poziomy edukacji ich autonomia nie tylko nie powiększa się, ale wprost przeciwnie — maleje, zaostrażają się też stosunki między nauczycielem a uczniami, za to repertuar zachowań nauczyciela o charakterze represyjnym staje się coraz obszerniejszy i bardziej dla ucznia dotkliwy (E. MUSZYŃSKA: *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko — dorośli*. Poznań, Wyd. UAM, 1998, s. 121—138. Zob. także: M. DĄBROWSKA-BAK: *Przemoc w szkole*. Poznań, Ośrodek Wydawnictw Naukowych PAN, 1995 oraz A. OLUBIŃSKI: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2001).

³¹³ M. ŻMUDZKA: *Autonomia ucznia...*, s. 309—310.

³¹⁴ Por. A. MATCZAK: *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*. Warszawa, PWN, 1982.

i wspierani w ich realizacji (w tym również zadania wynikające z awansu zawodowego), system kształcenia nauczycieli, niedostatecznie przygotowujący pedagogów do sprostania wyzwaniom współczesnego świata (m.in. zbyt mało uwagi przywiązuje się w nim do rozumienia i interpretowania teorii oraz rozwoju tożsamości ontologicznej nauczyciela, obejmującej cechy osobowości, uznawane wartości, motywy pracy z dziećmi, programy samorealizacji)³¹⁵. W kontekście powyższych rozważań zrozumiałe wydają się próby poszukiwania odpowiedzi na pytania: w jaki sposób rozwijać autonomię ucznia w szkole oraz jak zachęcić nauczyciela do tworzenia sytuacji sprzyjających przejmowaniu przez uczniów coraz większej odpowiedzialności za siebie i proces uczenia się. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele konkretnych odniesień do tego zagadnienia, najczęściej dotyczą one tworzenia sytuacji edukacyjnych, dających dziecku szansę wyboru między różnymi możliwościami (np. wybór jednego zadania z wielu, zachęty do samodzielnego szukania możliwych sposobów rozwiązań)³¹⁶, a także prawo do własnej oceny zarówno sposobów wykonania zadania, jak i osiągniętego wyniku. Rozwijaniu autonomii ucznia w kontakcie z nauczycielem sprzyjają także określone kategorie czynności, takie jak: formułowanie pytań, wyrażanie własnych sądów, opinii i ocen, wysuwanie wniosków i propozycji, co wiąże się z koniecznością twórczego organizowania przez nauczyciela procesu kształcenia. Nie bez znaczenia pozostaje również wspieranie przez nauczyciela twórczych zachowań i postaw uczniów, co pobudza też i w jakimś stopniu ukierunkowuje samodzielne czynności autoedukacyjne w środowisku szkolnym i pozaszkolnym³¹⁷. Warto przy tym podkreślić, że im wcześniej podejmie się działania wspierające rozwój autonomii czy szerzej — podmiotowości ucznia, tym większe szanse na jej osiągnięcie, a tym samym na zaistnienie autoedukacji w życiu jednostki. Realizacja idei podmiotowości w szkole będzie możliwa wówczas, gdy osoby nauczyciela i ucznia połączy symetryczna relacja — interakcja dwupodmiotowa oparta na dialogu, najbardziej pożądana i skuteczna z punktu widzenia rozwoju aktywności autoedukacyjnej. Jest ona wysoko ceniona szczególnie w nowoczesnym kształceniu akademickim i wiąże się z humanistycznym modelem procesu kształcenia, zgodnie z którym student jest traktowany jako partner nauczyciela akademickiego, poddający się oddziaływaniom

³¹⁵ L. OLSZEWSKI: *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*. W: *Współczesność w kształceniu nauczycieli*. Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI, S. DYLAŁ. Warszawa, WSP ZNP, 2000, s. 285.

³¹⁶ Świadomość wyboru między możliwościami prowadzi do całkowitej zmiany w stylu regulacji działania jednostki, co zwiększa jej autonomię. Według Antoniny Guryckiej występowanie autonomii regulacyjnej oznacza, że osoba zaakceptowała siebie jako autonomiczny podmiot działania oraz że w jej zachowaniu zwiększył się udział wewnętrznych sygnałów sterujących (własne, normy, wartości, postawy), a zmniejszył wpływ zewnętrznych sygnałów sterujących typu: kary, nagrody, wymagania (A. GURYCKA: *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*. Kraków, CODN, 1997, s. 47).

³¹⁷ Por. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 107.

kształcącym i wychowawczym, ale i współdecydujący o kształcie tego oddziaływania oraz podejmujący inicjatywy dydaktyczne i inspirujący nauczycieli akademickich³¹⁸. Podmiotowość w kształceniu akademickim stanowi podstawę dla indywidualnego stawania się i dojrzewania osobowego młodego człowieka. Student traktowany podmiotowo ma świadomość celów i metod swego samokształtowania, rozumie w jakim stopniu i w jaki sposób nauczyciel akademicki może wspierać skuteczność jego działań w tym procesie, ma również możliwość uczestniczenia w ocenie swoich osiągnięć uczelnianych. Realizacji modelu humanistycznego najlepiej służy dialog, pojmowany jako rozmowa, w toku której zachodzi wymiana ról nadawcy i odbiorcy oraz wymiana nie tylko wiadomości, ale także myśli i wartości³¹⁹. W takim dialogu na bazie intelektualnego i emocjonalnego kontaktu osobowego ma miejsce wczuwanie się w świat drugiego człowieka, empatia, odkrywanie partnera i wspólne odkrywanie prawdy przy podejmowaniu zadań poznawczych³²⁰. Tak rozumiany dialog wymaga spełnienia kilku warunków, zaakceptowanych przez studenta i nauczyciela akademickiego, a mianowicie: równości i podmiotowości partnerów, wzajemnego szacunku, zaufania, otwartości i szczerości, tolerancji, umiejętności słuchania, myślenia z punktu widzenia innych, elastyczności w korygowaniu przekonań, odpowiedzialności, autonomii poznawczej, itd.³²¹ Uzyskiwanie wartości osobotwórczych i formacyjnych w trakcie dialogu wymaga od nauczyciela znacznego wysiłku i rezygnacji z przewagi wynikającej z roli osoby prowadzącej zajęcia dydaktyczne, przełamania utartych schematów postępowania, a także wiedzy na temat cech i właściwości studentów oraz humanistycznego sposobu prowadzenia młodzieży studiującej. Stanisław Palka zwrócił też uwagę, że dialogiczny tok postępowania ogranicza w pewien sposób możliwości efektywnego realizowania wszystkich zadań poznawczych, wynikających z programu studiów, dlatego w kształceniu akademickim należy wiązać model technologiczny, prakseologiczny z modelem humanistycznym. Ten pierwszy może być stosowany na zajęciach typu wykładowego, audytoryjnego, z kolei model humanistyczny — na zajęciach typu ćwiczeniowego, szczególnie na seminariach i konwersatoriach, w pracy studenc-

³¹⁸ S. PALKA: *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*. W: *Studenci we wspólnocie akademickiej*. Red. D. SKULICZ. Kraków, Wyd. UJ, 2007, s. 100.

³¹⁹ Dialog może być ujmowany w kategoriach: ontologicznych (ta sama podmiotowość ontologiczna partnerów), aksjologicznych (komunikowanie i odkrywanie wartości), etycznych (przyjmowanie tego samego pola wartości moralnych), psychologicznych (współbrzmienie emocjonalne), epistemologicznych (komunikowanie poznawcze) (S. PALKA: *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*. W: *Teoria i praktyka kształcenia...*, s. 483).

³²⁰ S. PALKA: *Student jako osoba nauczana...*, s. 101.

³²¹ Ibidem. Zob. także: M. ŚNIEŻYŃSKI: *Dialog edukacyjny przepustką do szkoły jutra*. W: *Edukacja jutra...*, s. 131—134; J. DANILEWSKA: *Zaufanie w relacjach nauczyciel akademicki — student*. W: *W poszukiwaniu modelu...*, s. 59—65; E. PUCHAŁA: *Szkola jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli i wykładowców*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009, s. 21—22.

kich kół naukowych, wspieranych doświadczeniami i kompetencjami nauczycieli akademickich³²², dyżurów pracowniczych, wszelkich nieformalnych kontaktów nauczyciela ze studentami. Warto jednak zauważyć, że osobotwórcze możliwości dialogu nauczyciel akademicki — student wciąż nie są należycie wykorzystywane³²³. W murach uczelni często ma miejsce dialog pozorny, również w czasie ćwiczeń czy konwersatoriów. Autokratyczny styl prowadzenia zajęć, trudności w nawiązywaniu osobistych kontaktów, a także oczekiwanie mechanicznego i odtwórczego opanowywania treści przedmiotu uniemożliwiają zaistnienie dialogu³²⁴. Studenci z dużym żalem mówią o braku wzajemnych kontaktów z nauczycielami akademickimi, o zanikających możliwościach prowadzenia z nimi dyskusji oraz unikaniu przez nich dialogu, zmierzającego do poznania prawdy. Przeważa ponadto przekonanie, że uczelnia nie uczy jak żyć z ludźmi i w świecie³²⁵. Nie umniejsza to pragnienia młodzieży studiującej spotkania Mistrza, nie tylko nauczyciela, ale także badacza — pracownika akademii³²⁶. W procesie autoedukacji wzory osób znaczących mają niezwykle znaczenie: nauczyciel, mogący pochwalić się szerokimi zainteresowaniami oraz własnymi osiągnięciami w zakresie autoedukacji, może inspirować i pobudzać do aktywności autoedukacyjnej swoich uczniów/studentów. Sam sposób nauczania i przekazywania wiedzy przez nauczyciela może stać się czynnikiem rozwijającym zainteresowania uczestników procesu kształcenia i wyzwajającym ich aktywność autoedukacyjną. Stąd też w nowoczesnym procesie kształcenia wzrasta ranga metod pobudzających aktywność i samodzielność uczniów/studentów w sferze poznawczej i pozapoznawczej³²⁷. Metody samodzielnego dochodzenia

³²² S. PALKĄ: *Dialog w dydaktyce ogólnej...*, s. 101—102. Por. W. GORISZOWSKI: *Konwersatorium jako element dialogu wykładowcy ze studentami*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 147—153; M. ŚNIEŻYŃSKI: *Dialog edukacyjny*. Kraków, WN PAT, 2001, s. 12; B. ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Impuls, 1998, s. 70 oraz M. GOGACZ: *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa, Navo, 1997, s. 114.

³²³ Na temat czynników utrudniających stosowanie modelu humanistycznego w kształceniu akademickim na szerszą skalę wypowiedział się Palka (zob. S. PALKĄ: *Student jako osoba nauczana...*, s. 102).

³²⁴ Zob. m.in. A.M. DE TCHORZEWSKI: *Oczekiwania i rozczarowania studentów wobec szkoły wyższej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1998, nr 11, s. 39; M. ŚNIEŻYŃSKI: *Dialog edukacyjny...*

³²⁵ Zob. J. BOGUSZ: *Obraz nauczyciela akademickiego — jego kompetencje i kultura pedagogiczna w opinii studentów*. W: *Kreatorzy edukacyjnego...*, s. 41—46.

³²⁶ Zob. np. T. WOLAN: *Humanistyczno-efektywnościowe aspekty pedagogicznego kształcenia studentów kierunków niepedagogicznych w procesie przemian edukacyjnych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 21, s. 48—59 oraz J. PAJĄK: *Proces dydaktyczny w opiniach studentów zaocznych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 190—193 i Por. *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów*. Red. D. JANKOWSKA. Warszawa, Wyd. APS, 2003.

³²⁷ Z badań PISA — Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów (2006, 2009) — wynika, że w polskich szkołach nadal dominuje schematyzm metodyczny, nauczanie encyklopedyczne, podawanie pojedynczych faktów, nieuwzględnianie znaczenia umiejętności docierania do informacji, wartościowania ich i rozumienia, nieuczenie krytycznego myślenia,

do wiedzy (metody problemowe) rozwijają kreatywne myślenie, stwarzają okazje do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształtują twórcze postawy, prowadzą do uświadomienia własnych zdolności i możliwości w uczeniu się³²⁸. Podczas rozwiązywania problemów uczniowie poznają smak sukcesu i satysfakcji, mają emocjonalny stosunek do nauki, stąd też znalezione rozwiązania długo zachowują w pamięci. Warto przy tym zauważyć, że w nauczaniu problemowym szczególnie wartościową rolę odgrywa sam fakt pytania, szukania i odnajdywania problemów. Jordan Alone Starko stwierdza nawet, że identyfikowanie problemów pełni w rozwoju ważniejszą rolę niż, *de facto*, ich rozwiązywanie³²⁹. W szkole wyższej metody problemowe przygotowują studentów do samodzielnej pracy naukowej, do samodzielnego studiowania i uczenia się. Różnego rodzaju gry dydaktyczne: symulacyjne lub sytuacyjne, oprócz wyzwalania aktywności intelektualnej studentów kształtują ich postawy wobec określonych wartości, a także wiele umiejętności poznawczych i społecznych (np. umiejętność współdziałania, zaangażowanie w interaktywną współpracę). Podobnie w przypadku dyskusji, która, dając możliwość zaprezentowania swego stanowiska, jego obrony, a także polemiki z innymi stanowiskami, przy uznaniu tylko autorytetu faktów i rozumowań, stwarza warunki do przełamywania tradycyjnych schematów, do samodzielnego i twórczego myślenia, które ma duże znaczenie dla procesu autoedukacji. Aktywne uczestnictwo studentów w budowaniu swojej wiedzy, nabywanie różnych doświadczeń oraz maksymalizowanie umiejętności uczenia się pozwala na rozwijanie wielu procesów metapoznawczych, takich jak samoregulacja w uczeniu się, autorefleksja, samokontrola, samoocena³³⁰. Chce też zwrócić uwagę na tok eksponujący w edukacji — niestety, rzadko wykorzystywany — który bazuje na przeżyciu i przynosi możliwość kontemplacji oraz odwoływania się do przekazu kulturowego, dzieł sztuki. Mogą one z jednej strony uruchamiać przeżywanie, a z drugiej — prowokować namysł nad sobą i światem, dając impuls do tworzenia samego siebie³³¹. Okazję do podejmowania działań autoedukacyjnych stwarzają również określone formy kształcenia uni-

dostrzegania problemów i ich twórczego rozwiązywania oraz umiejętności zadawania pytań (Pod. za: S. JUSZCZYK: *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania — uczenia się*. „Chowanna”, t. 2(39), 2012, s. 45).

³²⁸ E. Petlak: *Neuropedagogika i neurodydaktyka — tendencje XXI wieku*, „Chowanna” 2012 T. 2(39), s. 63, 65.

³²⁹ A.J. STARKO: *Creativiti in the classroom*. Mahwah, New Jersey, Routledge, 2005, s. 14. Zob. także: K. SZMIDT: *Trening kreatywności*. Gliwice, Helion, 2008, s. 27.

³³⁰ Zob. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 115; S. GERSTMANN: *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1981, s. 98; H. SMARZYŃSKI: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa—Kraków, PWN, 1985, s. 11.

³³¹ Zob. J.B. JOHANSEN: *Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu*. W: *Nauczyciel jutra*. Red. E. PERZYCKA. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2006, s. 39; M. GOLKA: *Od reprodukcji kultury do kreacji*. W: *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*. Red. D. MILCZUK, S. RATAJSKI. Warszawa, Polski Komitet do Spraw Unesco, 2011, s. 35—57.

wersyteckiego, takie jak: ćwiczenia, konwersatoria, seminaria i zajęcia laboratoryjne, które uczą samodzielnego myślenia, krytycznego ujmowania problemów, stawiania hipotez, trudnej sztuki dyskusowania³³². Oprócz tego przebieg i efektywność autoedukacji studentów zależy w pewien sposób od warunków lokalowych (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria), materialnych (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki itd.), czasowych (racjonalny rozkład zajęć) oraz organizacyjnych (dostępność do literatury, pracowni, laboratoriów), panujących w uniwersytecie³³³.

Uwarunkowania pedagogiczne autoedukacji mają złożony charakter. Edukacja szkolna posiada duży potencjał oddziaływań: różne jej elementy mogą wpływać pozytywnie, bądź negatywnie na przygotowanie uczniów do pracy nad własnym rozwojem, na ich motywację do podejmowania tego rodzaju działalności, a także na przebieg i efekty autoedukacji. Istota tych oddziaływań zawiera się przede wszystkim w relacjach nauczyciel — uczeń/student, stosowanych metodach kształcenia, w formach organizacji pracy, a także w tworzonych przez szkołę/uczelnię warunkach lokalowych, materialnych, czasowych, organizacyjnych. W tym miejscu chciałabym podkreślić, że nabywanie przez uczniów/studentów zdolności do autoedukacji wzrasta dzięki intencjonalnej pomocy ze strony nauczycieli, świadomych wagi i znaczenia autoedukacji w życiu młodego człowieka, zwłaszcza w kontekście potrzeb i wymagań współczesnego świata. Niestety — jak zauważyła Dudzikowa — nie zawsze nauczyciele są przekonani do autoedukacji i jeszcze rzadziej do niej przygotowani³³⁴.

Każdy człowiek żyje i rozwija się w określonym środowisku oraz w warunkach życia, uzależnionych od szeroko rozumianych przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych. Czynniki te nie pozostają bez znaczenia dla kształtowania się dążeń autoedukacyjnych jednostki, przebiegu tego procesu oraz jego efektywności.

1.5.3. Uwarunkowania środowiskowe, społeczne i kulturowe autoedukacji

Rozpatrując uwarunkowania środowiskowe autoedukacji, na pierwszy plan wysuwa się rodzina, która jest pierwszym i jednocześnie najistotniejszym środowiskiem rozwoju człowieka, dając najwcześniejsze i najpełniejsze doświad-

³³² Zob. F. BEREŹNICKI: *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Red. K.W. JASKOT. Szczecin, Oficyna In Plus, 2006, s. 194.

³³³ W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 116—117.

³³⁴ M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Ewolucja tożsamości...*, s. 210.

czenia, na podstawie których buduje on obraz siebie i świata. Trwale i zażyłe, nasycone emocjami relacje z bliskimi umożliwiają nabywanie specyficznie ludzkich cech, stanowiąc podstawę kształtowania się osobowości jednostki. Tutaj też następuje pierwotna socjalizacja, która początkowo dokonuje się na drodze naśladowania, odtwarzania zachowania rodziców, przyjmowania ich norm, postaw, internalizacji ich systemu wartości i bezrefleksyjnego przyjmowania go za swój. Następnie jednostka stopniowo abstrahuje od ról, norm i postaw konkretnych osób i postrzega je jako ogólne zasady postępowania. Normy ulegają zatem generalizacji i następuje przejście od identyfikacji z konkretnymi osobami do identyfikacji z ogółem innych. Mechanizm ten pozwala człowiekowi przystosować się do środowiska społecznego oraz kształtować swoją osobowość na podstawie relacji z innymi ludźmi. Działania wychowawcze rodziców, a zatem i proces socjalizacji, mogą przybierać bardzo różne postacie. Każde zachowanie rodzica, zamierzone czy też nie, celowe i zaplanowane, ale też i spontaniczne, wywiera wpływ na przekazywanie dziecku norm, wartości, zasad postępowania. W efekcie oddziaływań wychowawczych rodziców³³⁵ jednostka nabywa wiele dyspozycji, potrzebnych do podejmowania samodzielnych działań na rzecz własnego rozwoju oraz przekształcania świata zewnętrznego. Warto podkreślić, że oddziaływania rodzinne trwają nieprzerwanie przez wiele lat i są bardzo silne, szczególnie w okresie dzieciństwa, kiedy rodzina zaspakaja wszystkie potrzeby dziecka: od potrzeb fizjologicznych, po potrzeby wyższego rzędu — bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku, pomocy, współdziałania. Ważną rolę odgrywa przy tym rodzaj emocjonalnego nastawienia rodziców do dziecka, które ujawnia się w każdym działaniu na nie skierowanym (werbalnym i niewerbalnym). Stosunek rodzica do dziecka wyrażany jest w określonej postawie rodzicielskiej, która może być prawidłowa i sprzyjać jego rozwojowi lub nieprawidłowa i rozwój ten dezintegrować. Prawidłowe relacje rodzic—dziecko opierają się na akceptacji dziecka, współdziałaniu z nim, obdarzaniu zaufaniem, uznaniu jego miejsca w rodzinie, bez przeceniania czy też niedoceniania jego roli³³⁶. Do niewłaściwych postaw rodzicielskich zalicza się: postawę odtrącającą, unikającą, nadmiernie wymagającą i nadmiernie chroniącą. Mogą one powodować niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychospołecz-

³³⁵ Stanisław Kawula wyróżnia kilka odmian oddziaływań rodzicielskich: oddziaływania niezamierzone, obojętne z wychowawczego punktu widzenia, oddziaływania niezamierzone nie-obojętne, oddziaływania zamierzone, zorientowane na realizację celów samej rodziny jako grupy, oddziaływania zamierzone, zorientowane na realizację celów wychowawczych, obowiązujących w społeczeństwie globalnym (m.in. kształtowanie społecznie pożądaných postaw, przekazywanie norm i wartości społecznych, zaszczepianie społecznie wartościowych aspiracji i dążeń). (Zob. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2000, s. 55).

³³⁶ M. ZIEMSKA: *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. ZIEMSKA. Warszawa, PWN, 1986, s. 182.

nych dziecka, a tym samym hamować jego rozwój³³⁷. W wielu przypadkach oddziaływań wychowawczych pojawia się niekonsekwencja w zachowaniach rodziców, wiążącą się z ambiwalentnymi postawami wobec dziecka, co także nie sprzyja prawidłowemu kształtowaniu się osobowości. Rodziny, które we właściwy sposób zaspokajają potrzeby swoich dzieci, tworząc im korzystne środowisko wychowawcze, mogą dostarczać pozytywnych, wartościowych przykładów i zachęcać do wysiłku w pracy nad sobą, jak również udzielać pomocy w poznawaniu własnych uzdolnień, możliwości oraz braków i wad. Taka sytuacja ułatwia jednostce podejmowanie działań autoedukacyjnych. Pewien wpływ na dążenia autoedukacyjne dzieci i młodzieży może mieć również poziom wykształcenia rodziców, ich pozycja społeczna czy sytuacja materialna³³⁸. W całokształcie oddziaływań zewnętrznych zaznacza się także wspierająca rola grupy rówieśniczej w podejmowaniu i przebiegu autoedukacji. Pomoc kolegów i przyjaciół w tym zakresie polega na wyrażaniu akceptacji i aprobaty wobec wysiłków ukierunkowanych na doskonalenie samego siebie, budzeniu wiary we własne siły i możliwości, zachęcaniu do samokontroli i samooceny własnego charakteru, przewidywania zachowań w różnych sytuacjach oraz szacowania wyników pracy³³⁹. Oprócz tego konkretne osoby z grupy rówieśniczej, ukazując wartościowe wzory pracy nad sobą, mogą inspirować jednostkę do podejmowania nowych wyzwań autoedukacyjnych, dzięki czemu jej autoedukacja zostaje wzbogacona o nowe obszary rozwojowe. Podejmowanie wspólnych działań, zmierzających do realizacji konkretnych celów autoedukacyjnych, wzmacnia ponadto motywację do tego typu aktywności.

Życie człowieka toczy się w różnych kontekstach społecznych i kulturowych, które nie pozostają bez znaczenia dla autoedukacji. Współcześnie są one związane m.in. z globalizacją³⁴⁰, a także przechodzeniem od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa postindustrialnego i informacyjnego. W społeczeństwie informacyjnym (społeczeństwie wiedzy) życie zbiorowe jest zorganizowane przy powszechnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, a gospodarka jest oparta na wiedzy, tzn. dominują w niej produkty i usługi, których wartość rynkowa zależy w przeważającym stopniu od

³³⁷ Konsekwencje oddziaływań rodzicielskich wyrażających tego typu postawy zostały szeroko przedstawione w pracy Marii Ziemskiej (Zob. M. ZIEMSKA: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1973, s. 32—68).

³³⁸ Por. W. IZDEBSKA: *Środowisko życia a środowisko wychowawcze ucznia*. W: *Kreatorzy...*, s. 187—190.

³³⁹ Zob. S. PACEK: *Samowychowanie...*, s. 116—120.

³⁴⁰ Procesy globalizacji, tworzące i współokreślające funkcjonowanie współczesnych społeczeństw, są badane i przedstawiane w licznych publikacjach. (Zob. m.in.: U. BECK: *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. CIEŚLA. Warszawa, Scholar, 2002; P. SZTOMPKA: *Socjologia*. Kraków, Znak, 2002; A. GIDDENS: *Socjologia*. Przeł. A. SZULZYCKA. Warszawa, WN PWN, 2004; D. BARNEY: *Spoleczeństwo sieci*. Przeł. M. FRONIA. Warszawa, Sic!, 2008).

wiedzy, a nie od materiałów, energii lub nakładów pracy fizycznej³⁴¹. W nowym społeczeństwie zasadniczego znaczenia nabiera zatem edukacja — wzrasta rola wiedzy, kompetencji, wykształcenia. W przeciwieństwie do gospodarki rolnej — czy też przemysłowej — w dobie gospodarki opartej na wiedzy istotne jest przede wszystkim to, co człowiek potrafi stworzyć za pomocą swojego intelektu, wyobraźni, wiedzy. To one nadają wartość informacji, sprawiając, że przyjmuje ona postać generatywnej, oryginalnej wiedzy — źródła innowacji. Nowa ekonomia tworzy więc środowisko, w którym największe szanse mają społeczeństwa dobrze wykształcone. To właśnie wiedza i kompetencje jednostek ludzkich, ich zdolność do innowacji stają się siłą napędową współczesnych społeczeństw³⁴². Z drugiej strony funkcjonowanie społeczeństw wiedzy generuje pewne niekorzystne zjawiska. Rozwój nowych technologii informacyjnych i praktyk z nimi związanych odbywa się w myśl logiki rynku, co przyczynia się do powielania kapitalistycznych stosunków produkcji na bardziej ogólnym poziomie, umacniając pozycję istniejących elit i utrzymując niezbyt pewną pozycję klasy pracującej³⁴³. Zachodzi proces dalekosiężnych przekształceń pracy i zatrudnienia: powstają niestandardowe formy zatrudnienia, np. samozatrudnienie czy praca na kontrakt, mamy do czynienia z czasową i przestrzenną dyslokacją pracy, wprowadza się elastyczny czas pracy. W związku z tym rodzi się potrzeba uczenia się przez całe życie i nabycia zdolności do nieustannego przekwalifikowywania się. Jednocześnie zauważa się negatywny wpływ zatrudnienia „na zwykłych ludzi”, polegający na tym, że zamiast solidarności pojawia się konkurencja, izolacja i wyobcowanie, a także przepaść pomiędzy wykształconymi i wykwalifikowanymi „profesjonalistami wiedzy”, a podklasą pracowników niewykwalifikowanych. Zagrożeniem jest również niepewność i spadek bezpieczeństwa zatrudnienia oraz bezrobocie³⁴⁴. Anthony Giddens zwraca ponadto uwagę na niepokojące zjawisko tzw. „korozji charakterów”, które jest związane z brakiem ciągłości kariery zawodowej. Od pracowników oczekuje się raczej pracy w płynnych zespołach, włączania się w nie i odchodzenia, umiejętności podejmowania ciągle nowych zadań. Lojalność przestaje być zaletą, a staje się niepotrzebnym obciążeniem. „Kiedy życie zawodowe przestaje być konsekwentnie rozwijaną karierą, natomiast polega na realizacji szeregu odrębnych prac, znikają dalekosiężne cele, nie nawiązują się więzi społeczne, a zaufanie

³⁴¹ J. JÓŹWIĄK, R. MORAWSKI: *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010—2020*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. Red. R.Z. MORAWSKI. Warszawa, Wyd. UW, 2009, s. 55; Zob. także: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 571.

³⁴² W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 121.

³⁴³ D. BARNEY: *Społeczeństwo sieci...*, s. 180.

³⁴⁴ Zob. W. KOJS: *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy*. „Chowanna” 2012 T. 2(39), s. 26. Por. U. BECK: *Społeczeństwo ryzyka...*, s. 226.

staje się ulotne”³⁴⁵. Realizowanie idei uczenia się przez całe życie umożliwia człowiekowi nie tylko zachowanie umiejętności i zdolności niezbędnych do podejmowania pracy w warunkach bardzo szybkiego rozwoju nauki i techniki, ale pozwala także rozumieć szybko zmieniający się świat i związane z tym zagrożenia, może również pomóc ludziom włączyć się aktywnie do świadomego udziału w tych przeobrażeniach, wpływać na ich przebieg. Zgodnie z koncepcją edukacji ustawicznej, proces kształcenia odbywa się przez całe życie i obejmuje liczne sposoby formalnego i nieformalnego zdobywania wiedzy czy umiejętności w rozmaitych warunkach i w różnych sytuacjach życiowych. Jednostka jest zorientowana na osobę uczącą się, a nie na instytucję czy osoby kierujące kształceniem oraz ukierunkowana na zróżnicowane cele: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych, rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej itd.³⁴⁶. Podstawą szeroko rozumianej koncepcji edukacji ustawicznej jest autoedukacja. Można zatem stwierdzić, że nowe warunki ekonomiczne, organizacja rynku pracy, możliwości i wymagania globalizacji oraz postęp naukowo-techniczny stanowią ważne argumenty przemawiające za podejmowaniem ustawicznej pracy nad własnym rozwojem w różnych obszarach osobowości. Dla konkretnego człowieka autoedukacja może być szansą na budowanie, podtrzymywanie tożsamości oraz odnajdywanie własnego miejsca w gwałtownie zmieniających się realiach codzienności. Stwierdzenie to nabiera szczególnego znaczenia, gdy uświadomimy sobie fakt, że niektóre tendencje współczesnej kultury mogą stanowić zagrożenie dla rozwoju tożsamości jednostki³⁴⁷. Podstawowymi cechami współczesnej kultury są złożoność, niepewność i indywidualizm³⁴⁸, z którym wiąże się wprawdzie zainteresowanie człowiekiem jako niepowtarzalnym, autonomicznym podmiotem oraz uznanie jego wolności i prawa do samostanowienia i samorozwoju, to jednak brakuje w nim odniesienia

³⁴⁵ A. GIDDENS: *Socjologia...*, s. 436.

³⁴⁶ A. KRAŚNIEWSKI: *Kształcenie*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe...*, s. 215. Zob. także: W. KOJS, E. URBAN-KOJS: *Spoleczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji całościowej człowieka*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonalenia „civil society”*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Red. E. SYREK. Katowice, Wyd. U.Ś., 2010; J. PÓLTURZYCKI: *Niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*. W: *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych — od idei do praktyki*. Red. R. GÓRALSKA, J. PÓLTURZYCKI. Płock—Radom, Wyd. ITE, 2004, s. 207; IDEM: *Samokształcenie jako strategia edukacji ustawicznej*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki...*; B. SUCHODOLSKI: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*. Warszawa, TW WP, 2003.

³⁴⁷ Kulturę można uznać za jedno ze źródeł tworzenia się podmiotowości człowieka i rodzenia się jego tożsamości (zob. m.in. CH. TAYLOR: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa, WN PWN, 2001, s. 68).

³⁴⁸ W.J. BURSZA, W. KULIGOWSKI: *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*. Warszawa, Muza, 2005, s. 49—50. Zob. także: J. SZMYD: *Moralność w ponowoczesnym świecie — kryzys i nadzieja*. „Res Humana” 2008, nr 2, s. 5—9.

do wartości etycznych. Bez horyzontu wartości wolność przeobraziła się w samowolę, prowadząc do wtórnego zniewolenia człowieka, tzn. uzależnienia go od namiętności i wytworów rozumu³⁴⁹. Wolność bez moralności zaowocowała subiektywizmem, relatywizmem wartości, upadkiem autorytetów, konformizmem etycznym i permissywizmem, prowadząc ostatecznie do nihilizmu moralnego. Triada wartości uniwersalnych — dobro, prawda, piękno — została zastąpiona przez wartości materialne, konsumpcyjne, instrumentalne³⁵⁰. Ideał wolności bez wartości określa kontekst, w jakim rozwija się tożsamość współczesnego człowieka, nie pozostając bez znaczenia dla jego autoedukacji. Maria Straś-Romanowska zwraca uwagę, że ponowoczesność wywiera negatywny wpływ na wszystkie wymiary (aspekty) tożsamości³⁵¹, a mianowicie: na poczucie odrębności, poczucie spójności i poczucie ciągłości (stałości „ja” w czasie). Poczucie odrębności wiąże się z odpowiedzią na pytanie „jaki jestem?” pod względem ważnych cech fizycznych i psychicznych, czyli z poznawaniem samego siebie, które nigdy nie było procesem łatwym, a w dzisiejszym świecie jest ono dodatkowo utrudnione ze względu na różnorodność i płynność społecznych wzorców, standardów ważności, kryteriów ocen i związanej z tym ulotności, „migotliwości” indywidualnego doświadczenia. Na pytanie: „jaki jestem?” jednostka formułuje odpowiedź, biorąc pod uwagę sytuacyjne, chwilowe oczekiwania, doraźne zadania, coraz częściej za najważniejsze w obrazie własnej osoby uznaje cechy kompetencyjne, sprawnościowe, fizyczne czy też materialne. Poczucie odrębności młodego człowieka wydaje się okazjonalne, wyrywkowe i niepewne

³⁴⁹ Rozum jest uznawany za narzędzie wolności. Dzięki niemu człowiek może nie tylko poznawać świat i zgłębiać prawdę, ale także poszerzać zakres swojej wolności, przekształcając warunki egzystencji oraz zdobywając panowanie nad rzeczami i zjawiskami, które dotąd pannały nad nim (m.in. nad słabościami, ograniczeniami, emocjami). Tym samym rozum stanowi narzędzie samorealizacji człowieka. Indywidualizm, z którym mamy dziś do czynienia, odbiega od pierwotnego osiemnastowiecznego ideału niepowtarzalnego, wolnego podmiotu, w którym obok rozumu ważne miejsce zajmował zmysł moralny, tj. intuicyjne poczucie dobra i zła (M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna a problem tożsamości jednostki*. W: *Osoba. Edukacja...*, s. 38—39).

³⁵⁰ M. SITKO: *Wychowanie w wartościach ludzkich wychowaniem XXI wieku*. W: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Red. U. OSTROWSKA. Olsztyn, Wyd. UWM, 2001, s. 307—311. Zob. także: Z. MEŁOSIK: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, WN PWN, 2004, s. 68—93.

³⁵¹ Tożsamość można określić jako formę samoświadomości, wewnętrzne doświadczenie bycia jedną (niepowtarzalną) oraz tą samą (stałą w przestrzeni i czasie) jednostką (zintegrowaną całością). Warunkiem ukształtowania się prawidłowego statusu tożsamości jest rozpoznanie ważnych i charakterystycznych (dystynktywnych), a zarazem stabilnych rysów własnej osoby (cech tożsamościowych), które pozwalają jednostce na identyfikowanie siebie — jako siebie, jako „ja” — w różnorodnych, zmieniających się sytuacjach życiowych. Brak takich identyfikatorów staje się źródłem niepewności, zagubienia, lęku, depresji, a także wzmacnia agresję, prowadząc ostatecznie do „inflacji psychicznej”, tj. przerostu sił destrukcyjnych nad rozwojowymi w życiu psychicznym jednostki (W. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna a problem tożsamości...*, s. 39).

z powodu zmiennych standardów, a także częściowo zafałszowane, gdyż proces samopoznania przebiega często w rzeczywistości wirtualnej, przed telewizorem lub ekranem komputera, a nie w trakcie rzeczywistego działania, wymagającego odpowiedzialności. Mówi się zatem, o swoistej schizofrenii postaw, która skazuje jednostkę na permanentną dyfuzję tożsamości³⁵². Współcześnie, zamiast odrębności i niezależności, mamy do czynienia raczej z upodabnianiem się osób pod względem cech zewnętrznych (wyglądu, ubioru), sposobu zachowania, stylu życia, co jest przejawem szerszego zjawiska, określanego mianem „zespołecznienia”, dezindywidualizacji lub depersonalizacji³⁵³.

Drugi wymiar tożsamości — poczucie spójności wewnętrznej, doświadczane na dwóch płaszczyznach: witalnej lub psychofizycznej oraz fenomenologiczno-egzystencjalnej, decyduje o autentyczności osoby. Na pierwszej płaszczyźnie spójność jest osiągana dzięki zgodności zachowania z cechami własnego organizmu oraz psychofizyczną kondycją, na drugiej natomiast — dzięki zgodności postępowania osoby z akceptowanym przez nią systemem wartości, przekonaniami i ideałami, co pozwala na samookreślenie, które wyraża się w odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Rezultatem spójności działań z systemem wartości jest poczucie sensu, którego źródło usytuowane jest poza „ja”. Poczucie sensu w odniesieniu do sposobu własnego istnienia jest tak samo ważne dla jednostki, jak poczucie spójności psychofizycznej. Zgoda ze sobą, doświadczana w wymiarze egzystencjalnym, wymaga jednak świadomego wyboru wartości (samookreślenia), refleksji, moralnego zaangażowania, wysiłku, dalekosiężnej odpowiedzialności, nierzadko samoograniczenia, połączonego z rezygnacją z doraźnych gratyfikacji. Spełnianie powyższych warunków sprawia, że „spójność na płaszczyźnie egzystencjalnej jest doświadczania głębiej i trwalej niż spójność na płaszczyźnie witalnej; uzdalnia ponadto człowieka do podporządkowywania chwilowych emocji — znaczeniom, oraz do kontroli bodźców emotogennych przez pryzmat wartości”³⁵⁴. Współczesna kultura hedonistyczna, głosząca pochwałę wygody, komfortu, rozkoszy, bezpieczeństwa, władzy (pieniądza), życia „łatwego, lekkiego i przyjemnego”, powoduje zawężanie się tożsamości do psychofizycznej spójności, przy równoczesnej atrofii wymiaru tożsamości egzystencjalnej. Ze względu na dominację wartości hedonistycznych, amerykański socjolog Neil Postman określił sytuację psychologiczną współczesnego człowieka jako „zniewolenie przez rozrywkę”³⁵⁵, a Zbyszko Melosik zauważył, że dla młodego pokolenia normalnym i naturalnym światem staje się świat konsumpcji wraz z jej podstawową ideologią, jaką jest przyjemność. Ta ideologia wymusza na człowieku obowiązek bycia szczęśliwym za wszelką cenę, nie

³⁵² Ibidem, s. 40—42. Por. A. KRZEMIŃSKI: *Kto ty jesteś?* „Polityka” 2000, nr 5(2230).

³⁵³ M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna...*, s. 40.

³⁵⁴ Ibidem, s. 42.

³⁵⁵ Zob. N. POSTMAN: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa, PIW, 1991.

łączyć jednak doświadczenia szczęścia z wartościami takimi jak: rodzina, wiara czy praca, ale utożsamiając je z doświadczaniem ekscytującego i interesującego stylu życia typu: *shopping*³⁵⁶. Absolutyzowanie wartości hedonistycznych rodzi niebezpieczeństwo egocentryzmu, upowszechnienia się zdeformowanego ideału samorealizacji jako niemal wyłącznie ekspresji własnego „ja”. Ideał samorealizacji, pozbawiony wymiaru moralnego, wyzwala dążenie do bycia sobą za wszelką cenę, upowszechniając styl trywialnego zainteresowania własną osobą, który można porównać do kręcenia się wokół własnej osi — *ego trip*³⁵⁷. Zamiast rozwijać się w kierunku budowania siebie, przewyżczania słabości i ograniczeń wewnętrznych, samodoskonalenia oraz poprawy jakości życia, człowiek zatracą się — pod hasłem autentyczności i samorealizacji — w egoistycznym poszukiwaniu siebie ulegając kolejnym iluzjom. Często korzysta z usług terapeutów i duchowych przewodników, jednak oferowane formy pomocy na ogół opierają się na tym samym, hedonistycznym schemacie, koncentrując się na płaszczyźnie uczuciowo-cieleśnej, witalnej³⁵⁸.

Poczucie ciągłości, jako trzeci wymiar tożsamości, zakłada stałość wszystkich elementów w obrazie własnej osoby. Tymczasem współczesny człowiek żyje w kulturze teraźniejszości, którą charakteryzuje zmienność, kompresja czasu, przyspieszenie i natychmiastowość. Melosik zauważył, że obecnie nastał czas końca ideałów — mamy do czynienia z triumfem codzienności. Nie działamy już dla wielkich idei, a dla życia codziennego, drobnych wydarzeń, momentów i czynności, które zabierają większość psychicznej energii³⁵⁹; życie stało się sumą „chwil obecnych”, które mogą się zdarzyć tu i teraz, toteż straciło ono swoją ciągłość i ukierunkowanie³⁶⁰. W kulturze teraźniejszości nie ma czasu na kontynuację, zachowanie tradycji, wyznaczanie celów dalekich, które są istotne dla pracy nad własnym rozwojem. Obecnie liczy się tylko teraźniejszość, a nie przeszłość czy przyszłość. Kultura teraźniejszości premiuje szybkość i skuteczność, nie sprzyja cechom ważnym z punktu widzenia autoedukacji: cierpliwości, wytrwałości, a także umiejętnościom wymagającym nakładu pracy, skupienia, zaangażowania³⁶¹. Najcenniejszą wartością, jaka zastąpiła trwałość, jest przemijalność, której przejawem bywa dążenie ludzi do zmian, nowości, przygody. Zmiany powinny następować w szybkim tempie, zadowolenie musi być natychmiastowe — inaczej człowiek (szczególnie młody) staje się nie-

³⁵⁶ Z. MELOSIK: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik...*, s. 69—71.

³⁵⁷ Szerzej na ten temat piszą Elisabeth Beck-Gernsheim i Ulrich Beck (Zob. E. BECK-GERN-SHEIM, U. BECK: *Całkiem zwyczajny chaos miłości*. Wrocław, DSW, 2013).

³⁵⁸ M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna...*, s. 43.

³⁵⁹ Z. MELOSIK: *Kultura popularna...*, s. 74.

³⁶⁰ Z. BAUMAN: *Konsumowanie życia*. Przeł. M. WYRWAS-WIŚNIEWSKA. Kraków, Wyd. UJ, 2009, s. 40.

³⁶¹ E. TARKOWSKA: *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemportalizacji*. „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 2, s. 45—65.

cierpliwy³⁶². Jedną z widocznych konsekwencji wszechogarniającej zmienności i związanej z nią przelotności doświadczeń jest nasilający się proces odrzucania odpowiedzialności, unikania przywiązania, dewaluacji tradycyjnych sensów. W obliczu zmieniającego się jak w kalejdoskopie świata, jednostka ma duże trudności z „zadomowieniem się”, gdyż żyje pod presją ciągłego dokonywania zmian formy życia. Niestalość miejsca pracy, niepewność przydatności i wydolności zawodowej, zagrożenie statusu materialnego, kult młodości i atrakcyjności fizycznej, czyniący z procesu starzenia się problem na miarę dramatu, to przykłady okoliczności destabilizujących poczucie tożsamości³⁶³. Brak czasu, przeciążenie informacjami i zmęczenie rywalizacją sprawiają, że człowiek nie nadąża za własnymi doświadczeniami; dotyka go głęboki kryzys refleksji, wyrażający się brakiem zatrzymań nad tym, czego doznaje i co przeżywa³⁶⁴. A zatem, żyjąc w biegu, człowiek traci z pola widzenia cel i nie bardzo zdaje sobie sprawę z tego, dokąd zmierza, nie ma też właściwie czasu na przeżywanie życia. W rezultacie ani nie cieszy się chwilą obecną, ani nie interesuje się przeszłością, ani nie wie, jaka ma być jego przyszłość³⁶⁵. Chcąc pogodzić różnego typu obowiązki (np. życie osobiste i zawodowe), człowiek wykonuje kilka rzeczy na raz, co prowadzi do zjawiska, które socjolog Hartmut Rosa nazwał fragmentaryzacją naszej świadomości, czasu i naszych czynności. Przejawia się ono w przeznaczaniu coraz krótszego czasu na wykonywanie konkretnych działań i przywiązywaniu do nich coraz mniejszej uwagi, co wyraża się w ciągłym ich przerywaniu, np. przez rozmowy telefoniczne, sms-y, rodzinę. Ciągła aktywność i jednoczesna obecność wszystkich problemów i dziedzin życia w umyśle człowieka powodują „skakanie” tam i z powrotem między różnymi sferami życia, co rodzi poczucie winy, iż w danym momencie można poświęcić się tylko jednej rzeczy³⁶⁶. Do tego dochodzi syndrom osamotnienia, związany z kulturą indywidualistyczną oraz „konsumpcyjną zachłannością celów” (posiadania, strojenia się, imponowania, sławy, znaczenia, itp.). Syndrom ten przejawia się w atomizacji życia społecznego, izolacjonizmie, braku głębszego zainteresowania drugim człowiekiem, niezdolności do nawiązywania trwałych więzi z innymi³⁶⁷. Ludzie żyją na kształt monad: z daleka lub obok siebie, skoncentrowani na własnych problemach, obojętni wobec spraw pozaosobistych. Relacje ludzkie przybierają

³⁶² Z. BAUMAN: *Razem, osobno*. Przeł. T. KUNZ. Kraków, WL, 2003, s. 123.

³⁶³ M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna...*, s. 43.

³⁶⁴ H. KWIATKOWSKA: *Czas, miejsce, przestrzeń — zaniedbane kategorie pedagogiczne*. „Edukacja” 2001, nr 3, s. 22.

³⁶⁵ M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Kultura indywidualistyczna...*, s. 44.

³⁶⁶ M. KACZMARCZYK, T. SZLENDAK: *Głód czasu w kulturze przyspieszonej. Z Hartmutem Rosą rozmawiają Tadeusz Szlendak i Michał Kaczmarczyk*. „Studia Socjologiczne” 2010, nr 4(199), s. 237—238.

³⁶⁷ E. TARKOWSKA: *Między pracą a konsumpcją (z kulturą teraźniejszości w tle)*. W: *Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*. Red. M. KEMPY, K. KICIŃSKI, E. ZAKRZEWSKA. Warszawa, Wyd. UW, 2004, s. 96.

coraz częściej charakter wyłącznie instrumentalny; ludzie kontaktują się głównie w interesach, na przyjaźń nie ma czasu lub nie dostrzega się w niej sensu. Mimo zniesienia barier komunikacyjnych i obyczajowych więzi międzyludzkie wydają się dziś wątłe, a życie społeczne „spłaszczone” i „zawężone”³⁶⁸.

Nieco inaczej sytuację młodego pokolenia postrzega Melosik. Jego zdaniem starsi katastrofizują przyszłość młodych, uważając, że, żyjąc w świecie konsumpcji, są oni pozbawieni drogowskazów oraz skazani na zagubienie i bezradność. Tymczasem młodzież ma poczucie mocy, sprawstwa i kontroli nad rzeczywistością; wyznaje zasadę, że prawdą jest to, co się sprawdza i co pozwala iść do przodu³⁶⁹. Młodzież wcale nie czuje się zagubiona we współczesnym świecie, po którym swobodnie się porusza; jest wolna, kształtując własną tożsamość, styl życia i przyszłość. Nie chce być sterowana przez dorosłych, sama chce decydować o własnym życiu i przyszłości, którą postrzega optymistycznie. Akceptuje jedynie autorytet osobisty, a nie instytucjonalny. Młodzi ludzie są bardzo pragmatyczni, łatwo się komunikują, są tolerancyjni dla odmienności i różnic. Cechują się sceptycyzmem wobec zbytniego zaangażowania i uczestnictwa. Autor dostrzega przy tym znaczącą rolę osób dorosłych w udzielaniu młodym pomocy w odnajdywaniu się w świecie przeżywanym i opisywanym jako przygodny i nietrwały. Jedną z możliwości w tym zakresie jest negocjowanie z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności rozwijanie u młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów związanych z kształtem własnego „ja”. Ten właśnie sposób umożliwia, zdaniem Melosika, realne uczestnictwo osób dorosłych w kształtowaniu tożsamości, marzeń i życia współczesnej młodzieży³⁷⁰.

Środowisko rodzinne, grupa rówieśnicza oraz uwarunkowania społeczne i kulturowe tworzą wielostronny obraz oddziaływań, kształtujących osobowość człowieka, jego pragnienia i dążenia, postawy wobec własnej edukacji, jak również potrzeby autoedukacyjne, które w dzisiejszym świecie będą się ustawicznie zmieniać i — miejmy nadzieję — poszerzać, choć, jak wynika z zaprezentowanych w niniejszym podrozdziale rozważań, wiele czynników, związanych z wychowaniem w rodzinie, globalizacją, niektórymi tendencjami współczesnej kultury, może utrudniać podejmowanie i realizowanie autoedukacji.

Ze względu na fakt, iż niniejsza praca dotyczy autoedukacji studentów, w kolejnym podrozdziale teoretycznym dokonałam w sposób syntetyczny charakterystyki osób w okresie studiowania pod kątem ich właściwości psychospołecznych.

³⁶⁸ CH. TAYLOR: *Etyka autentyczności*. Kraków, Znak, 1996.

³⁶⁹ Z. MELOSIK: *Kultura popularna...*, s. 74—75.

³⁷⁰ Ibidem, s. 90. Por. A. KOLA: *Rola Mistrza w kulturze popularnej. Spojrzenie ucznia poszukującego*. W: *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*. Red. M. KONDRACKA, A. ŁYSAK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009, s. 194—201.

1.6. Właściwości psychospołeczne studentów

Zarys charakterystyki

Każda uczelnia, bez względu na swój status, jest instytucją o złożonym, wielowymiarowym charakterze. Można w niej wyróżnić kilka układów strukturalnych, wśród których znaczącym jest zbiorowość studentów, definiowana na gruncie socjologicznym jako „zbiór osób studiujących dziedzinę wiedzy naukowej w formie zinstytucjonalizowanej i określonej odnośnymi w tym względzie wymogami formalnoprawnymi”³⁷¹. W zbiorowości tej można wyodrębnić kilka kategorii, w zależności od przyjętego kryterium. Ze względu na tryb i formę zdobywania wykształcenia wyższego wyróżnia się studentów realizujących proces kształcenia na studiach dziennych (stacjonarnych), zaocznych (niestacjonarnych) i wieczorowych. Różny jest też status społeczno-zawodowy studentów: stopniowo zanika dychotomiczny podział na osoby tylko studiujące (studiaienne) oraz osoby studiujące i pracujące jednocześnie (studia zaoczne i wieczorowe). Coraz częściej spotyka się przypadki podejmowania pracy zarobkowej (dorywczej bądź stałej) przez studentów studiów dziennych, a wśród studentów studiów zaocznych i wieczorowych spotyka się nierzadko osoby niepracujące, pozostające na utrzymaniu rodziców lub innych osób. Trudno też dokonać jednoznacznego podziału zbiorowości studentów pod względem wieku. Wprawdzie na studiach dziennych przeważają ludzie młodzi, którzy dostali się na studia zaraz po maturze, ale są też tacy, którzy nie zostali przyjęci na studia przy pierwszym podejściu lub z różnych powodów — najczęściej materialnych — odłożyli decyzję o podjęciu studiów na kilka lat; na studiach dziennych można też spotkać osoby po urlopach dziekańskich lub zdrowotnych. Na studiach zaocznych i wieczorowych również spotyka się osoby młode, między 19., a 24.—25. rokiem życia, które podjęły naukę w tym trybie z uwagi, m.in., na niepowodzenia w dostaniu się na studiaienne, chęć podjęcia pracy zarobkowej lub uzyskania dyplomu trochę mniejszym wysiłkiem³⁷². Studenci zatem — jako kategoria społeczna — są grupą mocno zróżnicowaną, trudną do jednoznacznego scharakteryzowania. Niektórzy autorzy, dokonując analizy tej zbiorowości, posługują się terminem „wiek studiów”. Kazimierz Jaskot, na przykład, podkreśla szczególne znaczenie „wieku studiów” w procesie rozwojowym człowieka, z uwagi na fakt, że kończy wykształcenie, profesjonalizację i przyswajanie społecznych funkcji i ról³⁷³. Współcześnie „wiek studiów” powinien być raczej traktowany nie jako etap kończący, wieńczący dzieło kształcenia,

³⁷¹ J. MODRZEWSKI: *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*. Poznań, WN UAM, 1989, s. 82.

³⁷² E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży akademickiej...*, s. 138.

³⁷³ K. JASKOT: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*. Szczecin, Wyd. US — IPI, 1994, s. 8—11.

ale jako jeden z ważnych etapów na drodze ustawicznej edukacji, zwłaszcza, że obecnie uzyskany na studiach dyplom wcale nie gwarantuje pracy i możliwości zrobienia kariery zawodowej, odpowiadającej profilowi ukończonych studiów.

„Wiek studiów” w perspektywie teorii rozwojowych sytuuje się w erze (stadium) dorosłości, która jest najdłuższym okresem w życiu człowieka, obejmującym kilkadziesiąt lat i rozciągającym się między dorastaniem a starością. Rozległość i granice tego okresu w znacznym stopniu zależą od czynników biologicznych, demograficznych i socjokulturowych, warunkujących długość życia i tempo procesów starzenia oraz regulacji prawnych, dotyczących na przykład wieku emerytalnego³⁷⁴. W naszym kręgu kulturowym zwykło się przyjmować, że dorosłość rozciąga się pomiędzy 20.—25., a 65.—85. rokiem życia, dzieląc się na trzy okresy: wczesną, średnią i późną dorosłość³⁷⁵. W literaturze przedmiotu występują przy tym różne klasyfikacje wieku dorosłego: np. Helen Bee sytuuje wczesną dorosłość w okresie między 20. a 40. rokiem życia, średnią między 40. a 60., natomiast późną — powyżej 60. roku życia³⁷⁶. Według innego podziału, wczesna dorosłość to czas między 18.—20., a 30.—35. rokiem życia, środkowa między 30.—35., a 60.—65. i późna — powyżej 60.—65. roku życia³⁷⁷. Prezentowana praca dotyczy autoedukacji studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia, a zatem osób znajdujących się w stadium wczesnej i średniej dorosłości. Warto przy tym zauważyć, że o granicach poszczególnych okresów w życiu konkretnego człowieka decyduje nie tylko wiek biologiczny, ale przede wszystkim rodzaj interakcji między osobą, a środowiskiem. „Dorosłość” oznacza czas, w którym młody człowiek może realizować wybrany przez siebie styl życia i określić swoje miejsce w otaczającym świecie. Do podstawowych wymiarów dorosłości najczęściej zalicza się: rodzaj przyjętych i realizowanych zadań życiowych³⁷⁸ (np. podjęcie pracy i założenie rodziny), odpowiedzialność za siebie i innych, niezależność (zwłaszcza emocjonalna w stosunku do rodziców i innych osób pełniących funkcje opiekunów), wolność wyboru i towarzysząca jej siłę do spełniania pragnień i realizacji dążeń. Z tego punktu widzenia, za właściwości wykluczające dorosłość przyjmuje się: zależność, uniemożliwiającą wolność

³⁷⁴ P. OLEŚ: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa, PWN, 2011, s. 15.

³⁷⁵ Ibidem.

³⁷⁶ H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Poznań, Zysk i S-ka, 2004.

³⁷⁷ A.I. BRZEZIŃSKA, K. APPELT, B. ZIÓŁKOWSKA: *Psychologia rozwoju człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik...* T. 2, s. 95—292.

³⁷⁸ Zob. zadania rozwojowe dla wczesnej, średniej i późnej dorosłości wskazane przez Roberta J. Havighursta (M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., TYSZKOWA M.: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa, WN PWN, 2005, s. 68).

wyboru, paraliżujący lęk w obliczu nowych zadań i skrajną nieodpowiedzialność za siebie i innych³⁷⁹.

Wczesna dorosłość to okres intensywnego nabywania kompetencji zawodowych, rodzinnych i społecznych, umożliwiających sprawne wypełnianie ról życiowych. Młodzi dorośli zorientowani są przede wszystkim na przyszłość: ustalają poziom aspiracji, określają cele życiowe. Rozpoczynają intensywną pracę nad realizacją celów bieżących oraz celów potrzebnych z punktu widzenia przygotowań do przyszłości (kształcenie, zdobywanie i poszerzanie kompetencji, nabieranie wprawy w rolach rodzinnych), poszukując przy tym relacji dostarczających informacji, wzorców życia, potrzebnych kontaktów. We wczesnej dorosłości ważne jest zdobywanie pozycji, umacnianie siebie i rywalizacja o wpływy, pracę, czy prestiż. Dla tego okresu typowy jest też motyw intymności, związany z nawiązywaniem bliskich więzi, łączeniem się w pary, zawieraniem związków małżeńskich i prokreacją³⁸⁰. Warto również wspomnieć, że na progu dorosłości formułowane jest marzenie życiowe, które wiąże się z kreacją tzw. „Ja możliwych”, czyli wyobrażonych obrazów siebie w okolicznościach, które mają lub mogą zaistnieć, na przykład rodzicielstwa, awansu, rozwodu, bezrobocia³⁸¹. Dla wczesnej dorosłości znamienne jest formułowanie wielu różnych, ekspansywnych w treści i niekoniecznie realistycznych Ja możliwych. Wyrażają one plany, nadzieje, oczekiwania i aspiracje, rzadziej lęk i obawy przed porażką lub stratą. Należy podkreślić, że u progu życia dorosłego i we wczesnej dorosłości szczególnie aktywne stają się motywy samopoznania i samodoskonalenia, co jest związane z dużą dynamiką zmian osobowości, jak i z podejmowaniem rozmaitych ról społecznych, rodzinnych czy zawodowych, wymagających elastyczności, uczenia się nowych umiejętności i dorastania do standardów wymagań, ale też osobistych aspiracji³⁸².

Wiek średni kojarzy się najczęściej z poszerzaniem osobistych możliwości w zakresie radzenia sobie z wyzwaniami i stresem, umiejętności interpersonalnych i ogólnie pojętej dojrzałości społecznej. W zakresie celów życiowych zaczyna dominować wybór takich form aktywności, które są nastawione w dużej mierze na samorealizację. Marzenie życiowe, formułowane na progu dorosłości, też ulega przekształceniom na przestrzeni lat. W okresie średniej dorosłości trzeba skonfrontować się z nim w sposób ostateczny: albo podjąć ryzyko jego urzeczywistnienia, albo dokonać jego modyfikacji, aby stało się możliwe

³⁷⁹ Zob. m.in.: A. GAŁDOWA: *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*. W: *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Red. A. GAŁDOWA. Kraków, Wyd. UJ, 2005, s. 43; P. OLEŚ: *Psychologia człowieka...*, s. 19.

³⁸⁰ Por. zadania rozwojowe dla stadium wczesnej dorosłości w ujęciu Havighursta (zob. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Zasady i prawidłowości psychicznego...*, s. 68).

³⁸¹ Zob. D. LEVINSON: *A conception of adult development*. „American Psychologist” 1986, 41, 3—13.

³⁸² P. OLEŚ: *Psychologia człowieka...*, s. 57—59.

do realizacji w danych warunkach, ewentualnie w ogóle go porzucić. Osoby w średnim wieku formułują bardziej realistyczne i możliwe, skupione raczej na czerpaniu radości z aktualnych rodzajów aktywności i obowiązków, aniżeli na ekspansywnych zmianach, np. rozpoczynanie czegoś, zmiana zawodu. Poszukują też relacji bogatych w wymianę emocjonalną, empatię i wsparcie, wykazują tendencję do podzielenia pewnych wartości i uczestniczenia we wspólnocie. Coraz większego znaczenia nabiera nastawienie generatywne (opieka nad młodszym pokoleniem), motywacja prospołeczna, zaangażowanie w dobro ogółu i myślenie w kategoriach ponadosobistych. W zakresie ról rodzinnych wiek średni przynosi potrzebę rewaluacji, ponownej oceny spraw osobistych pod kątem satysfakcji, prawa do szczęścia osobistego i odpowiedzialności za innych³⁸³. Wejście w wiek średni jest traktowane przez wielu ludzi jako „ostatni dzwonek”, by coś zmienić, ułożyć życie osobiste według innego modelu. W okresie tym przeważają motywy autowaloryzacji (utrzymywania i podtrzymywania własnej wartości) i autoweryfikacji (posiadania spójnej wewnątrznie i zgodnej z doświadczeniem samowiedzy)³⁸⁴. Jednym z najbardziej kontrowersyjnych zjawisk związanych z okresem średniej dorosłości jest tak zwany kryzys połowy życia³⁸⁵. Wykazuje on podobieństwo do kryzysu rozwojowego, który, według Gordona Allporta, jest momentem zwrotnym w życiu człowieka, ponieważ charakteryzuje go znacząca zmiana punktu widzenia, sposobu postrzegania i interpretacji świata lub własnego życia, swoich celów, zadań, a także podejmowanych ról. Nie musi manifestować się „rozstrojem psychicznym”, może przebiegać łagodnie, w dłuższej perspektywie czasowej i prowadzić do wyboru nowych celów, zadań, przewartościowań, rekonstrukcji samowiedzy, opracowania nowych relacji ze światem³⁸⁶. Helena Sęk w kryzysie połowy życia wyróżniła zjawiska niespecyficzne i specyficzne. Do pierwszych zaliczyła poczucie dyskomfortu psychicznego, na które składają się: napięcie, wątpliwości, poczucie zmiany i zagubienia, konieczność dokonania zmian, podejmowania nowych problemów i zadań oraz stan wzmożonej pobudliwości i wrażliwości. Objawy te stanowią podłoże specyficznych cech kryzysu, takich jak: stawianie pytań natury egzystencjalnej o sens życia, cele, wartości, własną tożsamość oraz jakość relacji ze światem, procesy bilansowania życia, polegające na porównywaniu sukcesów i porażek, marzeń i realności, wartości dawniej cenionych i aktualnie ważnych;

³⁸³ Por. zadania rozwojowe w okresie średniej dorosłości sformułowane przez Havighursta (zob. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Zasady i prawidłowości...*, s. 68).

³⁸⁴ P. OLEŚ: *Psychologia człowieka...*, s. 59–60.

³⁸⁵ Kontrowersje dotyczą m.in. tego, jak znaczny odsetek osób w wieku średnim przechodzi kryzys połowy życia: czy jest tak, jak z kryzysem tożsamościowym — w zasadzie powinien go przechodzić każdy — czy też zjawisko dotyka tylko niektórych, a jeśli tak, to których? Na dodatek nie wszyscy psychologowie są przekonani, że takie zjawisko w ogóle istnieje, traktując je jak jeden z mitów, które przeniknęły do psychologii naukowej (por. ibidem, s. 180).

³⁸⁶ G. ALLPORT: *The person in psychology. Selected essays*. Boston, Beacon Pr., 1968, s. 174.

planowanie modyfikacji w przyszłości i podejmowanie nowych zadań³⁸⁷. Obok spraw egzystencjalnych i niezadowolenia z zaistniałej sytuacji w omawianym zjawisku Daniel T. Shek eksponuje społeczny kontekst ludzkich działań. Według badacza na kryzys składają się: negatywny pogląd na przyszłość, niezdolność do cieszenia się wolnym czasem, poczucie pogarszającego się zdrowia, negatywne oceny małżeństwa, pracy, relacji z dziećmi, frustracja egzystencjalna, zachwianie sensu życia, a przy tym poczucie braku czasu na realizację życiowych dążeń lub brak satysfakcjonujących osiągnięć, stres wynikający z troski o starzejących się rodziców i obawy o przyszłość³⁸⁸. Analizując różne stanowiska i dane empiryczne, Piotr Oleś zauważył, że określenie „kryzys” faktycznie bywało nadużywane, zwłaszcza w opracowaniach popularnych. Według niego zmiany związane z wiekiem następują częściej stopniowo, aniżeli skokowo, łączą się bardziej z zadumą niż z rozstrojem i załamaniem adaptacyjnych mechanizmów, częściej prowadzą do zmian ewolucyjnych, rzadziej zmian radykalnych i gwałtownych, a także zmierzają raczej do uzyskania ugruntowanej pozycji w wieku średnim, rzadziej wiążąc się z rozpaczliwymi próbami odzyskania młodości lub wykorzystania tzw. ostatniej szansy³⁸⁹.

Dokonując pewnych uogólnień, można w rozwoju człowieka dorosłego wyróżnić kilka zgeneralizowanych dążeń: dążenie do szczęścia rozumianego jako dobrostan (w wersji minimum chodzi o unikanie bólu i cierpienia, w wersji maksimum — o gromadzenie dóbr materialnych lub duchowych, które postrzegane są jako nośniki szczęścia) albo zaangażowanie w taką formę aktywności, która to poczucie daje, np. bliskie kontakty interpersonalne, dążenie do spełniania i rozwoju wewnętrznego potencjału, wynikające z motywacji ściśle wewnętrznej, dążenie do znaczenia — robienia rzeczy sensownych i przekraczających indywidualne dobro oraz dążenie do doskonałości (ideału) lub mistrzostwa w wybranej dziedzinie aktywności (np. gra na instrumencie muzycznym, perfekcja w tańcu), co przynosi dobroczynne skutki dla samooceny³⁹⁰.

Specyfika zarysowanych powyżej okresów rozwojowych: wczesnej i średniej dorosłości, przypadających na okres studiów, wskazuje, że autoedukacja może być czynnikiem wspomagającym przezwyciężanie kryzysów rozwojowych, a także warunkującym satysfakcję z życia, dającym poczucie jego sensu. Ken Sheldon zaliczył gotowość do pracy nad sobą oraz podejmowanie prób modyfikacji problemowych aspektów osobowości i świata do jednej z pięciu zasad optymalnego istnienia człowieka, obok poszukiwania zrównoważonego

³⁸⁷ H. SEK: *Kryzys wieku średniego a funkcjonowanie w społecznych rolach rodzinnych*. W: *Rodzina a rozwój jednostki*. Red. M. TYSZKOWA. Poznań, CPBP, 1990, s. 91. Por. wielowymiarowe ujęcie kryzysu życia Roman H. Figlera (za: P. OLEŚ: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin, TN KUL, 2000, s. 26).

³⁸⁸ Pod. za: P. OLEŚ: *Psychologia przełomu...*, s. 135.

³⁸⁹ IDEM: *Psychologia człowieka...*, s. 194.

³⁹⁰ P. OLEŚ: *Psychologia człowieka...*, s. 305—306.

zaspakajania potrzeb, realizacji celów pozaosobistych (np. społecznych i kulturowych), brania odpowiedzialności za własne cele i wybory, słuchania swego organizmu i naturalnego procesu wartościowania oraz gotowości na zmiany celów, gdy zachodzi taka konieczność³⁹¹. Wskazane wyżej zasady optymalnego istnienia, czyli pomyślnego i skutecznego sposobu funkcjonowania w warunkach, w jakich przychodzi jednostce żyć lub jakie wybiera, są zbieżne zarówno z koncepcją człowieka intencjonalnego Kazimierza Obuchowskiego³⁹², jak i transgresyjną koncepcją człowieka Józefa Kozielskiego³⁹³, czy też egzystencjalną wizją osoby³⁹⁴.

Biorąc pod uwagę znaczenie autoedukacji dla rozwoju człowieka, warto odwołać się do istniejących opracowań i dokonać przeglądu wyników badań dotyczących tej problematyki.

1.7. Problematyka autoedukacji. Przegląd badań

Związana z autoedukacją problematyka coraz częściej staje się przedmiotem zainteresowań badawczych różnych autorów. Analizując i oceniając zaprezentowane w literaturze przedmiotu badania naukowe dotyczące autoedukacji, można zauważyć nie tylko różnorodność podejść badawczych, ale także pewną fragmentaryczność w ujmowaniu tego zagadnienia. W niniejszym podrozdziale przedstawiłam w sposób syntetyczny główne obszary badań nad autoedukacją, do których zaliczyłam: specyfikę i uwarunkowania procesu autoedukacji, oraz poszczególne elementy tego procesu: cele, treści, środki, metody.

W pierwszym obszarze mieszczą się badania pracowników Zakładu Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Wrocławskiego, prowadzone pod kierunkiem prof. Jerzego Semkowa. Dotyczyły one specyfiki działań samokształceniowych uczestników działalności kulturalno-oświatowej, nauczycieli i robotników oraz czynników usytuowanych w placówkach kulturalno-oświatowych, warunkujących ten proces. W badaniach wskazano następujące czynniki, mające znaczenie dla działań samokształceniowych podejmowanych w tego typu placówkach: formy pracy stosowane systematycznie i ze znaczną częstotliwością, kompe-

³⁹¹ K. SHELDON: *Optimal human being. An integrated multi — level perspective*. Mahwah, Psychology Press, 2004, s. 199.

³⁹² Zob. K. OBUCHOWSKI: *Człowiek intencjonalny...*

³⁹³ Zob. J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm...*; IDEM: *Psychotransgresjonizm — zarys nowego paradygmatu*. W: *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI w.* Red. J. KOZIELECKI. Gdańsk, GWP, 2009.

³⁹⁴ Zob. m.in. K. POPIELSKI: *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin, Wyd. KUL, 2008.

tencje i przygotowanie pracowników placówki, a szczególnie ich świadomość znaczenia samokształcenia w procesach poznawczych, wyposażenie placówki w pomoce naukowo-dydaktyczne oraz odpowiednie warunki lokalowe. Wszystkie te czynniki mogą rozwijać potrzeby samokształceniowe uczestników zajęć i inspirować do podejmowania samokształcenia. Placówki kulturalno-oświatowe zostały ponadto uznane przez Semkova za miejsca szczególnie predystynowane do kreowania i rozwijania procesów samokształceniowych przebywających na ich terenie osób³⁹⁵. Dążąc do pogłębienia uzyskanych wyników, autor dokonał analizy czynników społeczno-kulturowych, determinujących podejmowanie i realizowanie samokształcenia przez poszczególne jednostki. Zastosował metodę indywidualnych przypadków oraz różnorodne techniki badawcze: rozbudowany wywiad środowiskowy, analizę dokumentów osobistych, obserwację. Na podstawie uzyskanych wyników badań możliwe stało się ustalenie istotnych czynników dla powstawania i rozwijania tendencji samokształceniowych, a mianowicie: prowadzące do autonomii poczucie samodzielności, środowisko rodzinne, odgrywające znaczącą rolę w tworzeniu „jakby załączków tendencji samokształceniowych” oraz środowisko szkolne, ze względu na duże możliwości kształtowania aspiracji samokształceniowych wśród uczniów. Ten ostatni czynnik wiąże się z kompetencjami pedagogów w zakresie rozbudzania ciekawości poznawczej, wyzwalania aktywności i samodzielności w procesie uczenia się³⁹⁶.

Z zaprezentowanymi powyżej wynikami badań korespondowały ustalenia Aleksandry Sławińskiej, która w ramach pracy tego samego zespołu badawczego, zmierzała do określenia wpływu uczestnictwa w działalności kulturalno-oświatowej na powstawanie i rozwijanie motywacji do samokształcenia. Autorka doszła do wniosku, że pomimo istotnej roli, jaką mogą odgrywać instytucje kulturalno-oświatowe w rozwijaniu dążeń samokształceniowych osób korzystających z ich oferty, w praktyce nie stwarzają one optymalnych warunków dla rozwoju tego procesu. Wskazała jednocześnie czynniki odpowiedzialne za taki stan rzeczy: wyraźne braki w przygotowaniu nauczycieli-instruktorów oraz młodzieży, braki w bazie informacyjnej i materialnej instytucji³⁹⁷.

Rolę niektórych uwarunkowań procesu samokształcenia pracowników w wielkim zakładzie przemysłowym poddał analizie Mieczysław Malewski, zwracając uwagę na fakt niskiego poziomu samokształcenia tej grupy osób, choć, jednocześnie, młodzi robotnicy wykazywali silne orientacje na autotelicz-

³⁹⁵ Zob. J. SEMKÓW: *Samokształcenie a placówka kulturalno-oświatowa*. W: *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym (podsumowanie I etapu badań)*. Red. J. SEMKÓW. Wrocław, Wyd. UW, 1983, s. 29.

³⁹⁶ Zob. J. SEMKÓW: *Społeczno-kulturowe determinanty procesu samokształcenia*. W: *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym (podsumowanie II etapu badań)*. Red. J. SEMKÓW. Warszawa—Wrocław, PWN, 1986.

³⁹⁷ A. SŁAWIŃSKA: *Motywacja samokształcenia uczestników działalności kulturalno-oświatowej (na przykładzie Młodzieżowego Domu Kultury we Wrocławiu)*. W: *Procesy samokształceniowe...*

ne wartości pracy oraz podwyższanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Zachodząca z wiekiem zmiana ich sytuacji społeczno—zawodowych powodowała jednak stopniowe przekształcanie się orientacji autotelicznej w instrumentalną³⁹⁸.

Zespół badawczy prof. Semkowa prowadził również badania nad uwarunkowaniami samokształcenia nauczycieli w procesie zdobywania przez nich doświadczenia zawodowego. Jolanta Fercz wskazała na interesującą zależność pomiędzy podjęciem świadomej i w dużym stopniu samodzielnej pracy samokształceniowej przez nauczycieli, a krytyczno—refleksyjną postawą podmiotu³⁹⁹.

Samokształcenie nauczycieli stało się także przedmiotem zainteresowań badawczych Włodzimierz Prokopiuka. Grupę badawczą stanowili nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych (licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe), a także dyrektorzy szkół, metodycy, studenci uczelni i szkół nauczycielskich. Do badań został wybrany makroregion północno—wschodni. Ich głównym celem było ukazanie wieloaspektowości samokształcenia nauczycieli i poszukiwanie jego nowego sensu. Autor zmierzał przy tym do ustalenia czynników warunkujących ten proces, wyróżniając: czynniki obiektywne — instytucjonalne, czynniki obiektywne — materialne, nieinstytucjonalne, czynniki obiektywne — osobowe oraz czynniki subiektywne (podmiotowe, indywidualne, dyspozycyjne). Najistotniejsze okazały się czynniki obiektywne — instytucjonalne: rozziew pomiędzy teorią a praktyką procesów edukacyjnych, baza materialna szkół, a także ogólny poziom pracy dydaktyczno—wychowawczej w szkołach. Można przy tym uznać, że pierwszy wskazany czynnik ma negatywny wpływ na przebieg procesu samokształcenia nauczycieli, gdyż — jak stwierdził autor — odstępstwo od zasady związku teorii z praktyką poważnie deformuje przebieg każdego procesu dydaktyczno—wychowawczego. Oprócz tego, ważne dla efektów pracy samokształceniowej nauczycieli są, jak wynika z badań Prokopiuka, stosunki interpersonalne w różnych układach: nauczyciel — uczeń, nauczyciel — nauczyciel, nauczyciel — nadzór pedagogiczny, a także niektóre subiektywne (osobowe) czynniki, głównie wiedza i umiejętności organizowania warsztatu pracy samokształceniowej. Spośród czynników obiektywnych — materialnych, pozainstytucjonalnych wpływ na postawy nauczycieli wobec samokształcenia, jego poziom, kierunki i efekty wywiera charakter pracy pedagogicznej i związane z nim inne czynniki: treść realizowanych zadań oraz rodzaj i poziom uzyskiwanych rezultatów. Umiarkowanie istotna dla samokształcenia nauczycieli okazała się też odległość miejsca pracy od ośrodków

³⁹⁸ M. MALEWSKI: *Doskonalenie zawodowe w systemie wartości robotników przemysłowych a ich aktywność samokształceniowa*. W: *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno—oświatowej i doskonaleniu zawodowym (podsumowanie II etapu badań)*...

³⁹⁹ J. FERCH: *Samokształcenie w procesie zdobywania przez nauczycieli doświadczenia zawodowego*. W: *Procesy samokształceniowe*...

metodycznych i naukowych⁴⁰⁰. Ostatni czynnik potwierdził tezę, że środowisko nie ma decydującego wpływu na samokształcenie nauczycieli, ale może w znacznym stopniu ułatwiać lub utrudniać ten proces. Badania w tym zakresie prowadził znacznie wcześniej Stanisław Krawcewicz, dochodząc do wniosku, że nauczyciele mieszkający w wielkim mieście mają większe możliwości rozwoju intelektualnego, poprzez ułatwiony kontakt ze środowiskiem naukowym, co pobudza do samokształcenia. Mieszkańcy małych miast tworzą za to zwarte mikrośrodowisko o specyficznym zabarwieniu intelektualnym i kulturalnym, które stanowi rekompensatę braku szerszych kontaktów społecznych⁴⁰¹. W najtrudniejszej sytuacji — jak wynika z badań Wandy Dróźki — są nauczyciele mieszkający na wsi, którzy nie mają możliwości utrzymywania jakichkolwiek kontaktów naukowych i kulturalnych. Fakt ten może prowadzić do zamykania się tej grupy osób we własnym, hermetycznym środowisku, dopasowania poziomu kulturalnego do wartości i norm typowych dla otoczenia, a tym samym do obniżenia własnych aspiracji, również w zakresie samokształcenia⁴⁰².

Zainteresowania badawcze autorów koncentrowały się nie tylko na uwarunkowaniach i specyfice samokształcenia nauczycieli, ale także na czynnikach determinujących ten proces w grupie studentów uczelni wyższej. Przykładem tego typu badań mogą być analizy dotyczące uwarunkowań efektywności nauki własnej studentów dokonane przez Stanisława Palkę, Witolda Dobrołowicza, Wojciecha Kojasa, Goldy i Adamczyk, zaprezentowane w pracy pod redakcją Zborowskiego⁴⁰³. Palka zajmował się postawami studentów wobec nauki własnej w aspekcie wielu zmiennych. Wskazał na duże zróżnicowanie tych postaw w zależności od typu uczelni, kierunku i roku studiów oraz płci, natomiast do czynników w mniejszym stopniu różnicujących postawy studentów wobec nauki własnej autor zaliczył: miejsce stałego zamieszkania, miejsce zamieszkania w okresie studiów i średnią ocen z egzaminów. Palka doszedł do wniosku, że gotowość studenta do samodzielnego przyswajania wiadomości i rozwijania umiejętności zależy w dużej mierze od opanowania przez niego sztuki uczenia się; podkreślił też znaczenie pracowników naukowo-dydaktycznych w kształtowaniu właściwych postaw studentów wobec nauki własnej⁴⁰⁴. Dobrołowicz natomiast wyszedł z założenia, że jednym z czynników, determinujących przebieg samodzielnego uczenia się w szkole wyższej, jest wiedza studiujących na temat warunków i prawidłowości przebiegu czynności uczenia się. W swoich bada-

⁴⁰⁰ W. PROKOPIUK: *Wieloaspektowość samokształcenia...*, s. 210—240.

⁴⁰¹ S. KRAWCEWICZ: *Zawód nauczyciela. Z badań nad samodoskonaleniem i samokształceniem*. Warszawa, KiW, 1970, s. 70—72.

⁴⁰² W. DRÓŻKA: *Wpływ działalności społecznej nauczyciela w środowisku wiejskim na jego samokształcenie*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1987, nr 3—4.

⁴⁰³ J. ZBOROWSKI (red.): *Nauka własna studenta*. Warszawa 1976.

⁴⁰⁴ Zob. S. PALKA: *Postawa studentów wobec nauki własnej*. W: *Nauka własna studenta...*, s. 23—45.

niach próbował zatem ustalić, jakimi wiadomościami odnośnie racjonalnej organizacji czynności uczenia się dysponują studenci. W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że respondenci posiadali niski poziom wiedzy z tego zakresu, szczególnie gdy chodzi o zasady notowania wykładu, techniki zapamiętywania, wymagania psychologiczne i higieniczne, związane z miejscem pracy. W małym stopniu byli też zainteresowani racjonalnymi sposobami uczenia się⁴⁰⁵. Kojs z kolei zajął się znaczeniem zadań dydaktycznych w nauce własnej studenta i ustalił, że prawidłowo sformułowane pytania i polecenia, ich ilość, wzajemny układ oraz sposoby egzekwowania ich wykonania, decydują o metodach uczenia się studentów i o końcowych rezultatach dydaktycznych działalności uczelni. Sugerują również kierunek sterowania nauką własną⁴⁰⁶. Innym rodzajem uwarunkowań nauki własnej studentów zajął się Gołda. W swoich badaniach zmierzał do rozpoznania społeczno-ekonomicznych determinantów tego procesu, koncentrując się na sytuacji społeczno-bytowej studentów, bazie dydaktycznej uczelni oraz środowisku nauki własnej (formy uczenia się stosowane przez studentów, wpływ atmosfery koleżeńskej, działalność organizacji młodzieżowych, samorządu studenckiego, itp.)⁴⁰⁷. Adamczyk natomiast podjęła zagadnienie organizacyjnych uwarunkowań nauki własnej studiujących. Na podstawie uzyskanych wyników badań doszła do wniosku, że organizacja pracy studentów przez uczelnie nie jest zgodna z zasadami nauki o organizacji i wymaganiach higieny pracy umysłowej. Dotyczyło to głównie tendencji do nadmiernego obciążania studenta zajęciami obowiązkowymi, co zmniejsza ilość czasu i częstotliwość nauki własnej młodzieży, podejmowanej z własnej inicjatywy. Autorka postawiła zatem tezę, że studenci w większości przypadków nie wynoszą z uczelni umiejętności organizacji samokształcenia⁴⁰⁸. Zaprezentowane powyżej badania dotyczyły czynników warunkujących efektywność nauki własnej studentów, rozumianej jako obowiązkowa, samodzielna praca ucznia nad wykonaniem zleconych przez nauczyciela zadań. Intencją autorów było ustalenie praktycznych wskazań dla prawidłowej regulacji procesu sterowanego samokształcenia osób studiujących.

⁴⁰⁵ Zob. W. DOBROŁOWICZ: *Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się*. W: *Nauka własna studentów*. Red. J. ZBOROWSKI..., s. 46—78. Por. J. RUDNIAŃSKI: *Metody pracy umysłowej ucznia*. Warszawa 1967; Ż. KACZMAREK: *Samorozwój studentów jako proces i efekt kształcenia* „Neodigmata” 31/32. Poznań 2011, s. 96.

⁴⁰⁶ Zob. W. KOJS: *Zadania dydaktyczne w nauce własnej*. W: *Nauka własna studentów...*, s. 79—126.

⁴⁰⁷ J. GOŁDA: *Ekonomiczno — społeczne uwarunkowania nauki własnej*. W: *Nauka własna studentów...*, s. 312—354.

⁴⁰⁸ B. ADAMCZYK: *Organizacyjne uwarunkowania nauki własnej studentów*. W: *Nauka własna studentów*. Red. J. ZBOROWSKI. Warszawa, PWN, s. 274—311. Uwarunkowaniami organizacyjnymi, socjalnymi, związanymi z czasem wolnym studentów i kadłą naukowo-dydaktyczną zajmował się również Jan Maciejewski, prowadząc badania w Wyższej Szkole Oficerskiej im. T. Kościuszki we Wrocławiu (zob. J. MACIEJEWSKI: *Samokształcenie w procesie nauczania*. Warszawa, Bellona, 1998).

Stefan Pacek przeprowadził badania nad samowychowaniem studentów, które identyfikował ze świadomym i dobrowolnym dokonywaniem zmian kierunkowych cech własnej osobowości. Interesowały go m.in. czynniki determinujące podejmowanie oraz realizację działań samowychowawczych przez młodzież z warszawskich uczelni. Ze względu na sprawowanie kontroli przez podmiot działania podzielił warunki samowychowania na: warunki niesterowane, dotyczące cech podmiotu działania i cech otoczenia, oraz warunki sterowane, odnoszące się do możliwości działaniowych. W ramach pierwszej grupy analizował system wartości badanych, wzory sukcesu życiowego, postawy wobec świata zewnętrznego, obraz własnej osobowości, motywy samowychowania i pomoc środowiska. W drugim obszarze uwzględnił zagadnienia ustalania celu i zakresu działań samowychowawczych oraz dobór metod realizacji tych celów. W badaniach wykorzystano metodę wywiadu oraz, pomocniczo, obserwację bezpośrednią. Pomijając szczegółowe wyniki analiz⁴⁰⁹ można zauważyć, że na samowychowanie młodzieży akademickiej największy wpływ miały warunki dotyczące możliwości działania, a dopiero w dalszej kolejności warunki dotyczące cech własnych i cech otoczenia. A zatem skuteczność samowychowania — jak stwierdził autor — w większym stopniu wydaje się być uzależniona od warunków sterowanych, aniżeli niesterowanych⁴¹⁰.

Zainteresowania badawcze Packa koncentrowały się na kierunkowych cechach osobowości studentów (samowychowanie), pomijając rozwój instrumentalnych cech osobowości (samokształcenie), chociaż — jak stwierdził sam autor — podział ten jest czysto teoretyczny, a w praktyce nie zawsze można i trzeba określać linię graniczną pomiędzy tymi procesami⁴¹¹. Nowsze badania nad autoedukacją uwzględniają zagadnienie wielostronnego rozwoju osobowości człowieka. Przykładem takiego podejścia mogą być analizy dokonane przez Walentynę Wróblewską, która, przyjmując szerokie rozumienie autoedukacji, zmierzała do zdiagnozowania przebiegu i efektów tego procesu wśród studentów oraz wpływu niektórych czynników, usytuowanych w uniwersytecie i zmieniającej się rzeczywistości, na jego przebieg i poziom. Dla rozpoznania warunków tworzonych w uniwersytecie dla autoedukacji studentów autorka wykorzystwała sondaż diagnostyczny. Grupę badawczą stanowiły 892 osoby, studiujące na kierunkach pedagogicznych pięciu uniwersytetów. Analizie i ocenie poddano opinie studentów na temat wpływu metod kształcenia stosowanych przez na-

⁴⁰⁹ Zob. S. PACEK: *Samowychowanie studentów...*, s. 86—150; szczegółowe wyniki badań tego autora zostały ponadto zaprezentowane w pracy Wróblewskiej (W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 132—133) oraz poddane krytycznej analizie przez Śliwerskiego, który zwrócił uwagę m.in. na sugerujący charakter pytań zawartych w kwestionariuszu wywiadu autorstwa Packa, co podważa uzyskane przez niego wyniki badań (Zob. B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 40—41).

⁴¹⁰ S. PACEK: *Samowychowanie studentów...*, s. 147.

⁴¹¹ Ibidem, s. 32—33.

uczycieli akademickich, form organizacji zajęć w uniwersytecie, charakteru relacji nauczyciel — student oraz bazy dydaktycznej na przebieg i poziom ich autoedukacji. Za najbardziej inspirujące do działań autoedukacyjnych studenci uznali takie metody jak: pogadanka, dyskusja, gry dydaktyczne i metody oparte na obserwacji. Okazało się jednak, że nie są one wystarczająco często stosowane przez nauczycieli akademickich. Za to najczęściej stosowana forma zajęć w uniwersytecie, jaką jest wykład, w niewielkim tylko stopniu — zdaniem studentów — wpływa na podejmowanie przez nich autoedukacji. Inne formy, czyli zajęcia warsztatowe, fakultatywne i laboratoryjne oraz seminaria, mają większe znaczenie dla autoedukacji, ale występują dopiero w późniejszych latach studiów lub w bardzo małym stopniu (np. zajęcia laboratoryjne). Badani studenci zauważyli również, że pomiędzy nauczycielem a studentem zachodzą najczęściej relacje formalne, które w niewielkim stopniu wpływają na podejmowanie i realizację działań autoedukacyjnych. Większe znaczenie dla podejmowania autoedukacji mają relacje o charakterze podmiotowym lub relacje typu mistrz — student, ale zdarzają się w uniwersytecie zdecydowanie rzadziej. Można też zaobserwować zależność pomiędzy wyposażeniem bazy dydaktycznej uczelni, a poziomem i przebiegiem autoedukacji, tzn. im wyższy jest stopień wyposażenia bazy dydaktycznej, tym sprawniejszy przebieg i wyższy poziom autoedukacji studentów⁴¹².

Warunki tworzone w uniwersytecie dla autoedukacji studentów stały się przedmiotem także i moich zainteresowań. W roku akademickim 2009/2010 przeprowadziłam badania wśród 126 studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, realizujących studia zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Posłużyłam się metodą analizy dokumentów, a analizie i interpretacji poddałam dokumenty intencjonalnie tworzone — wypracowania, czyli pisemne wypowiedzi respondentów na tematy ważne z naukowego punktu widzenia. W tym przypadku poprosiłam studentów pedagogiki o napisanie wypracowania na temat: „Rola uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów”. Respondenci mogli podzielić się refleksją odnośnie wpływu poszczególnych komponentów działalności uczelni: metod i form nauczania (ćwiczenia, wykłady, seminaria, konwersatoria), treści kształcenia (program nauczania), relacji: nauczyciel — student, warunków lokalowych (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria), warunków materialnych (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki itp.), warunków czasowych (racjonalny rozkład zajęć), warunków organizacyjnych (dostęp do literatury, bibliotek, czytelni, pracowni — np. komputerowych) na ich własną aktywność w zakresie rozwoju różnych sfer osobowości. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że do podejmowania działań autoedukacyjnych szczególnie inspirują studentów metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, głównie dydaktyczne gry pro-

⁴¹² Zob. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie...*, s. 229—253.

blemowe oraz dyskusje, są one jednak — w opinii respondentów — bardzo rzadko stosowane w procesie akademickiego kształcenia. Przeważają referaty, praca z tekstem oraz pogadanki, które nie mają wpływu — zdaniem studentów — na ich własną aktywność w ramach autoedukacji. Stosowane „w nadmiarze” rodzaj jedynie nudę i zniechęcenie uczestników procesu edukacyjnego. Do form kształcenia, sprzyjających podejmowaniu autoedukacji, badani studenci zaliczyli głównie zajęcia seminaryjne, zwracając przy tym uwagę na ich znaczenie dla rozwoju twórczego myślenia, umiejętności krytycznej analizy tekstów, stawiania hipotez i samodzielnego poszukiwania wiedzy, oraz konwersatoria, których brakuje na kierunkach pedagogicznych. Do aktywności autoedukacyjnej pobudzają studentów ponadto treści, które są zgodne z ich zainteresowaniami, prezentują aktualny dorobek danej dyscypliny naukowej (wyniki najnowszych badań) oraz mają charakter praktyczny, związany z przyszłą pracą zawodową osób studiujących. Wypowiedzi badanych studentów nie wskazywały natomiast na konieczność wprowadzenia rewolucyjnych zmian w programie studiów pedagogicznych, choć nieliczne osoby zwróciły uwagę na przedmioty nauczania, które, w ich odczuciu, nie miały sensu i były niepotrzebne. Podobnie krytycznie respondenci odnieśli się w swoich wypracowaniach do warunków czasowych tworzonych w uniwersytecie, związanych z racjonalnym rozkładem zajęć; skupili się tu na wskazaniu czynników, które negatywnie wpłynęły i wpływają na ich autoedukację: „irracjonalny” rozkład zajęć, zbyt dużą liczbę godzin przeznaczoną na niektóre z przedmiotów, zbyt dużą ilość zajęć w programie studiów, zbyt długie przerwy między zajęciami, niedostosowanie planu zajęć do osób aktywnych zawodowo. Wszystkie te elementy — zdaniem respondentów — utrudniają lub wręcz uniemożliwiają aktywność w ramach autoedukacji, ze względu na brak czasu na podjęcie określonych działań, np. w ramach wolontariatu, kursów, szkoleń, drugiego kierunku studiów, uczestniczenia w wykładach otwartych. Duże obciążenie ilością zajęć budzi też zniechęcenie i powoduje zaniechanie samodzielnego zgłębiania wiedzy. Bardziej pozytywne opinie studenci wyrazili na temat warunków organizacyjnych i materialnych tworzonych w uniwersytecie dla autoedukacji; docenili szczególnie warunki lokalowe, wyposażenie sal oraz obecność biblioteki wydziałowej. Za to do czynników utrudniających aktywność autoedukacyjną respondenci zaliczyli: słabe wyposażenie i niewłaściwą organizację pracy biblioteki wydziałowej, ograniczony dostęp do Internetu (mało stanowisk komputerowych w bibliotece i czytelni), drogie zaplecze żywieniowe⁴¹³.

Niektórzy autorzy, prowadząc badania nad autoedukacją w szkole wyższej, koncentrowali się na roli czynników osobowych w tym procesie. Bogusław Śliwerski na przykład, wychodząc z założenia, że o samowychowaniu można

⁴¹³ V. RODEK: *Warunki tworzone w uniwersytecie do autoedukacji studentów*. „Chowanna” 2012, nr 2(39), s. 403—414.

mówić w odniesieniu do osób mających poczucie podmiotowości, zmierzał do rozpoznania w jakim stopniu studenci postrzegają siebie w skali przedmiotowość — podmiotowość. W jego badaniach uczestniczyło 120 studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego. Każdy z nich miał ustosunkować się w formie pisemnej do pytania: w jakim stopniu czujesz się autorem swojego życia? Na podstawie autorefleksji studentów wyłoniono dwie grupy osób: posiadających poczucie podmiotowości (98 studentów) i posiadających poczucie przedmiotowości (22 respondentów). W pierwszej grupie panowało przekonanie, że autorem własnego życia nie tyle się jest, co się nim w większym lub mniejszym stopniu staje. Wskaźnikiem poczucia podmiotowości tych osób było przeświadczenie o samodzielnym, niezależnym podejmowaniu decyzji odnośnie wyboru szkoły, partnera, towarzyskiego kręgu, zinternalizowanie określonych norm, wartości, ideałów. Niewielu studentów wiązało poczucie podmiotowości z możliwością kształtowania własnego charakteru, uczuć, emocji. Do czynników sprzyjających kształtowaniu ja — podmiotowego, badani studenci zaliczyli: dojrzewanie społeczne, kumulowanie się doświadczeń życiowych, sukcesy i porażki, uniezależnienie od rodziców, znalezienie sensu życia i stosownego ideału, sytuacje traumatyczne oraz „progowe”. W grupie studentów odznaczających się poczuciem przedmiotowości pojawiły się natomiast wypowiedzi świadczące o własnej zależności, braku swobody czy wolności. Za główne przyczyny tego stanu rzeczy respondenci uznali: los, przypadek, zbieg okoliczności, ograniczenia społeczne i ekonomiczne oraz zależność socjalno-bytową od rodziców. Tylko nieliczne osoby upatrywały przyczyn w sobie, w posiadanych właściwościach, własnej niewiedzy, wadach charakteru⁴¹⁴. Przeprowadzone przez Śliwerskiego badania wskazują na znaczenie uświadamiania studentom potrzeby zdobywania wiedzy o życiu i o rozwoju własnej osobowości w aspekcie filozoficznym i psychologicznym oraz potrzeby poznawania samego siebie, niezbędnej do lepszego kierowania własnym rozwojem. Uzyskane wyniki badań korespondowały z wcześniejszymi ustaleniami dokonanymi przez Andrzej M. Tchorzewskiego, który w latach 70. XX w. prowadził badania wśród młodzieży z Liceum Pedagogicznego w Chełmie. Prowadzone badania miały charakter sondażowy i były poprzedzone dwiema pogadankami na temat ogólnej charakterystyki życia psychicznego człowieka, kierowania własnym rozwojem, aspiracji, poznawania siebie, samooceny, a także czynników warunkujących rozwój człowieka. Zgromadzone dane empiryczne pozwoliły stwierdzić, że samowiedza jednostki może

⁴¹⁴ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 63—72. Badania nad podmiotowością młodzieży akademickiej prowadziły również m.in. Ewa Kubiak-Szyborska, Barbara Hajduk, Hanna Świda-Ziemba (zob. E. KUBIAK-SZYBORSKA: *Podmiotowość młodzieży...*; H. ŚWIDA-ZIEMBA: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa, ZSMiAO ISNS UW, 1998; B. HAJDUK: *Profesjonalizacja studentów — dynamika zjawiska*. Zielona Góra, Wyd. WSP, 1993).

być podstawowym czynnikiem regulującym samowychowanie⁴¹⁵. Zagadnieniem tym interesowała się także Maria Klimowa, która przyjęła założenie, że niezbędnym warunkiem do prowadzenia pracy nad sobą i nad własnym charakterem jest nie tylko dobra znajomość siebie, umiejętność dokonywania prawidłowej samooceny, ale i rzeczowa, rzetelna informacja o procesach dynamizujących rozwój osobowości na określonym etapie jej rozwoju. Autorka zaproponowała młodzieży szkolnej napisanie swobodnej wypowiedzi na temat „Jaki jestem?”, co miało sprzyjać refleksji nad swoimi mocnymi i słabymi stronami, a w efekcie doprowadzić do tego, aby każdy uczeń stworzył sobie indywidualny model osobowości do realizowania w życiu. Model ten, zdaniem Klimowej, mógłby mobilizować i ukierunkowywać pracę młodzieży nad sobą, stając się tym samym podstawowym czynnikiem samowychowania⁴¹⁶.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można zauważyć, że w pierwszym obszarze badań, dotyczącym specyfiki i uwarunkowań autoedukacji podejmowano wiele różnorodnych wątków, obejmując badaniami różne grupy osób, przede wszystkim nauczycieli, studentów, młodzież szkół średnich, rzadziej uczestników działalności kulturalnej i robotników (badania grupy prof. Semkowa). W badaniach tych próbowano wskazać czynniki mające znaczenie dla przebiegu i efektów autoedukacji, ujmowanej szeroko, jako proces możliwie wielostronnego rozwoju osobowości, oraz wąsko — jako samodzielną pracę nad cechami kierunkowymi osobowości (samowychowanie) lub naukę własną, polegającą na samodzielnym wykonywaniu zaleconych przez nauczyciela zadań w procesie kształcenia (samokształcenie kierowane). Zainteresowania badawcze autorów koncentrowały się głównie na uwarunkowaniach instytucjonalnych, odnoszących się do poszczególnych komponentów pracy danej placówki oświatowej: domu kultury, szkoły średniej, uczelni wyższej, a także społeczno-ekonomicznych, kulturowych, środowiskowych (miejsce zamieszkania), rzadziej osobowościowych, związanych z poczuciem podmiotowości, samopoznaniem, tworzeniem wizji samego siebie (model osobowości do zrealizowania).

Drugi obszar badań dotyczył samego przebiegu procesu autoedukacji i jego poszczególnych komponentów. Maria Dudzikowa na przykład, prowadząc badania ilościowe i jakościowe wśród młodzieży licealnej w wieku późnej adolescencji, zmierzała do ustalenia, jaką wartość stanowi dla respondentów idea samodoskonalenia. Na podstawie uzyskanych wyników wyróżniła trzy grupy uczniów — nisko, wysoko i bardzo wysoko ceniących wartość samodoskonalenia, oraz określiła typy uczniów — niepracujących i pracujących nad sobą. W pierwszej grupie znalazły się osoby deklarujące brak działań skierowanych na rozwój samego siebie oraz takie, które uznawały możliwość podjęcia tego

⁴¹⁵ A.M. DE TCHORZEWSKI: *Rozwijanie aktywności samowychowawczej młodzieży*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1972, nr 2.

⁴¹⁶ M. KLIMOWA: *Pomóżmy młodzieży w samopoznaniu i pracy nad sobą*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1982, nr 1 (wkładka).

typu aktywności w przyszłości. Do drugiej grupy natomiast zaliczyła uczniów wykazujących chęć zapobiegania jakimś spontanicznym reakcjom czy czynnościom identyfikowanym jako niekorzystne („powściągi”), a także osoby kierujące się zamiarem rozwinięcia w sobie jakiejś cechy czy dyspozycji (autokreacja). W badaniach udało się rozpoznać właściwości, stanowiące przedmiot wysiłków indywidualnych młodzieży, podejmowanych w ramach samodoskonalenia. I tak, działania respondentów o charakterze „powściągów” były skoncentrowane głównie na unikaniu sytuacji emocjonalnych, robieniu czegoś innego, wzbudzaniu w sobie uczuć przeciwnych od przeżywanych. Natomiast przedmiot autokreacji stanowiły najczęściej: cechy reagowania emocjonalnego i usposobienia, zainteresowania, preferencje, wartości, postawy, nastawienie wobec ludzi, drugiego człowieka, właściwości intelektualne, zdolności, umiejętności, stosunek do zadań i obowiązków, właściwości fizyczne, wygląd zewnętrzny⁴¹⁷. Interesującym wątkiem badań były także wypowiedzi uczniów na temat zabiegów, czynności, działań, podejmowanych z intencją wywołania jakiejś zmiany w sobie samym oraz ich opinii na temat roli środowiska (w tym środowiska szkolnego) w przybliżaniu wartości samodoskonalenia⁴¹⁸.

Badania, dotyczące przebiegu procesu autoedukacji prowadziła również Wróblewska, czyniąc przedmiotem swoich zainteresowań wszystkie jego komponenty: cele, treści, metody i środki. Badania, przeprowadzone wśród 892 studentów II i V roku pedagogiki wykazały, że respondenci szczególnie dbają o rozwój sfery poznawczej, w mniejszym stopniu o rozwój sfery emocjonalnej i psychomotorycznej. W związku z tym są nastawieni na zdobywanie wiadomości związanych z wybranym zawodem i rozwijanie cech przydatnych w wykonywaniu tego zawodu. Chcą być przygotowani do udziału w otaczającej ich rzeczywistości, ale wykazują niewielką aktywność w życiu kulturalnym i społecznym z zakresu moralności, racjonalnego wykorzystania czasu w życiu, posługiwania się osiągnięciami techniki i nauki. Dbanie o kondycję fizyczną, obszary sztuki i polityki są zaniedbywane przez osoby badane. Dominującymi metodami w pracy autoedukacyjnej respondentów okazały się metody recepcyjne: obserwacja oraz metody oparte na słowie — korzystanie ze słowa mówionego, podręczników, czasopism, Internetu. Rzadko korzystano z wartościowych metod: rozwiązywania problemów, pisemnego opracowywania zagadnień, ćwiczeń w zakresie opanowywania umiejętności. Odpowiednio do stosowanych metod, osoby badane posługiwały się najczęściej takimi środkami dydaktycznymi, jak podręczniki (czy inne książki w ogóle), komputer wraz z Internetem. Porównując studentów pod względem roku studiów, Wróblewska doszła do wniosku, że studenci rozpoczynający studia bardziej koncentrują się na ogólnym rozwoju własnej osobowości, a kończący studia bardziej są nastawieni na przygotowanie

⁴¹⁷ M. DUDZIKOWA: *Praca młodzieży...*, s. 137—138.

⁴¹⁸ Ibidem, s. 139—141.

do zawodu. Obie grupy deklarowały jednak wysoki poziom własnej aktywności autoedukacyjnej⁴¹⁹. Nieco inne wyniki uzyskała autorka, rozpoznając wskazane powyżej komponenty procesu autoedukacji wśród 60 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Białymstoku. Badania były prowadzone metodą sondażową. Respondenci okazali się osobami aktywnymi, realizującymi ambitne cele, ukierunkowane na własny rozwój, zaspakajanie potrzeby poznawania siebie i świata. Działania autoedukacyjne traktowali jako wartość autoteliczną, a nie instrumentalną, co wynikało raczej ze specyfiki grupy badawczej. Wśród obszarów permanentnej edukacji dominowały treści z zakresu kształtowania własnej tożsamości, sprawności fizycznej, umiejętności komunikowania się z innymi osobami, osiągnięć technicznych, sztuki, moralności. W aktywności autoedukacyjnej badani słuchacze wykorzystywali najczęściej studiowanie literatury i prasy, słuchanie wykładów, aktywną obserwację. Deklarowali także posługiwanie się nowoczesnymi metodami, do których można zaliczyć: metody waloryzacyjne, metodę impresyjną w sytuacjach uczestnictwa w kulturze i ekspresyjną w sytuacji wyrażania własnych przeżyć i tworzenia nowych wartości. Najczęściej stosowane przez nich środki dydaktyczne to podręczniki, sprzęt audiowizualny, instrukcje i encyklopedie, a stosunkowo rzadko — leksykony, czasopisma fachowe, Internet⁴²⁰. Wróblewska przeprowadziła również badania sondażowe w grupie 124 maturzystów jednego z liceów w Białymstoku. W porównaniu z poprzednimi grupami badawczymi, młodzi ludzie byli bardziej skoncentrowani na uczeniu się na podstawie doświadczenia, rozwijaniu zdolności poznawczych, twórczego myślenia, pamięci, spostrzegawczości, zdolności jednoczesnego rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu. W ramach autoedukacji realizowali zazwyczaj treści odnoszące się do życia codziennego oraz przygotowania do studiów, w niewielkim stopniu — podobnie jak badani przez autorkę studenci — brali udział w życiu kulturalnym. Badani maturzyści byli nastawieni na korzystanie z nowoczesnych technologii i bibliotek, interesowało ich także uczestnictwo w zajęciach dodatkowych w ramach kół zainteresowań, szkół językowych, kursów. W badaniach okazało się, że uczniowie korzystający z tych możliwości charakteryzowali się wysokim poziomem autoedukacji⁴²¹.

W prezentowanym obszarze badań nad autoedukacją zainteresowania niektórych autorów koncentrowały się tylko na wybranych elementach tego procesu. Przykładem takiego podejścia mogą być analizy Kazimierza Wenty, który prowadził badania nad samouctwem informacyjnym młodych nauczycieli

⁴¹⁹ Zob. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 191—226.

⁴²⁰ EADEM: *Autoedukacja słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku* „E — Mentor” 2007, nr 2(19). Dostęp na: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/19/id/417>. Data dostępu: 28.02.2013.

⁴²¹ EADEM: *Autoedukacja maturzystów wobec wymagań społeczeństwa wiedzy* „E — Mentor” 2009, nr 4(31). Dostęp na: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/671>. Data dostępu: 28.02.2013.

akademickich, pracujących w Uniwersytecie Szczecińskim. Samouctwo informacyjne, wspierane technikami komputerowymi, może być — zdaniem autora — traktowane jako stały komponent autoedukacji i autokreacji nauczycieli akademickich. Stąd też badania zmierzające do opisanego stosunku badanych, zwłaszcza niesamodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, do procesu informatyzacji szkoły wyższej oraz stosowania w badaniach naukowych, dydaktyce akademickiej i w zarządzaniu uczelnią zróżnicowanych technologii informacyjnych. Pomijając szczegółowe dane, można wskazać kilka istotnych uogólnień, wynikających z badań Wenty. Przede wszystkim nauczyciele akademicy zauważyli potrzebę wdrażania technik komputerowego wspomaganie nauki poprzez kształcenie i dokształcanie informatyczne młodej kadry naukowo-dydaktycznej, zakup nowego sprzętu komputerowego wraz z urządzeniami peryferyjnymi oraz wdrażanie do korzystania z technologii informatycznej samodzielnej kadry naukowej i pracowników techniczno-naukowych. W pracy naukowej respondentów dominują bowiem tradycyjne narzędzia badawcze: katalogi biblioteczne, książki, czasopisma. Rzadko w procesie gromadzenia materiału badawczego i analizie danych wykorzystywane są skanery, Internet, poczta elektroniczna, arkusz kalkulacyjny, baza danych, program graficzny. Podobnie w ramach zajęć dydaktycznych znikomą rolę odgrywają nagrania wideo, projektory multimedialne czy nagłośnienie dużej sali dydaktycznej, choć studenci — w opinii badanych nauczycieli — oczekują wykorzystywania na zajęciach różnych technik informatycznych, jak choćby projekcje multimedialne i grafoskopowe czy przyzwolenie na nagrywanie wykładu. Respondenci wyrazili także przekonanie o potrzebie korzystania z różnych narzędzi informatycznych w procesie studiowania, co może mieć szczególnie znaczenie dla osób niepełnosprawnych. Ogólnie głosili pogląd, że współczesne techniki komputerowe wytyczają nowe drogi od nauczania i studiowania do samokształcenia i samouctwa. Odgrywają też znaczącą rolę w przygotowaniu studentów do całościowej edukacji⁴²².

Badania sondażowe, dotyczące metod i środków stosowanych w procesie autoedukacji, prowadził również Tomasz Prymak. W badaniach tych uczestniczyło 126 studentów Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku oraz 24 nauczycieli akademickich o różnych stopniach naukowych. Jak wynika z analiz dokonanych przez autora, najczęściej wykorzystywanymi przez studentów metodami są: czerpanie informacji z różnych źródeł (Internet, banki informacji), dyskusja, obserwacja, wykład i analiza literatury, najrzadziej natomiast — pisemne opracowywanie zagadnień. Osoby badane posługują się przede wszystkim nowoczesnymi mediami elektronicznymi. Podobnymi obserwacjami

⁴²² Zob. K. WENTA: *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2003. Zob. także: J. AKSMAN: *Autoedukacja studiów zaocznych — doświadczenia medialne*. W: *Studenci we wspólnocie...*, s. 84—92.

podzielili się nauczyciele akademicki, wyrażając opinie na temat stosowanych przez studentów metod i środków w procesie autoedukacji. Różnice zaznaczyły się jednak w przypadku oceny stopnia ich wykorzystywania przez respondentów. Nauczyciele akademicki uznali, że studenci korzystają z nich w mniejszym stopniu niż zadeklarowali⁴²³.

Moje zainteresowania koncentrowały się na celach formułowanych przez studentów w procesie autoedukacji. Pierwsze badania w tym zakresie przeprowadziłam w roku akademickim 2008/2009 wśród 120 studentów stacjonarnych studiów pedagogicznych, na specjalnościach: pedagogika socjalna i resocjalizacja. Posłużyłam się kwestionariuszem ankiety własnej konstrukcji, który zawierał pytania otwarte, dotyczące sposobu rozumienia przez studentów terminu „autoedukacja” oraz wskazania dowolnej ilości celów realizowanych w ramach autoedukacji. W wyniku przeprowadzonych badań mogłam stwierdzić, że studenci identyfikują autoedukację przede wszystkim z procesem samodzielnego uczenia się, który może mieć charakter indywidualny lub przebiegać pod kierunkiem nauczyciela, z samowychowaniem, czyli procesem rozwoju własnej osobowości oraz ze zdobywaniem wiedzy o sobie samym. Zgodnie z powyższym, w podejmowanym przez siebie procesie autoedukacji respondenci są nastawieni na realizację celów związanych ze sferą intelektualną, biologiczną, cielesną (dbałość o własne zdrowie, wygląd zewnętrzny), duchową (pogłębienie wiary, działalność na rzecz innych ludzi, uczestnictwo w kulturze) oraz z samopoznaniem (wiedza o sobie samym, potrzebna do budowania relacji interpersonalnych oraz stanowiąca podstawę do rozwoju własnej osobowości)⁴²⁴. Uzyskane przeze mnie wyniki badań stały się inspiracją dla podjętej próby ustalenia i przedstawienia deklarowanego przez studentów pedagogiki i geologii stopnia realizacji szczegółowych celów autoedukacyjnych, odnoszących się do różnych obszarów funkcjonowania człowieka w aspekcie porównawczym. Materiał badawczy zebrałam za pomocą metody szacowania z wykorzystaniem pięciostopniowej skali przymiotnikowej. Inwentarz Celów Autoedukacyjnych został skierowany do 192 studentów. Przez porównanie otrzymanych wyników badań w obu grupach badawczych możliwe stało się ukazanie najważniejszych podobieństw i różnic w obrazie celów autoedukacyjnych studentów pedagogiki i geologii: studenci geologii w zdecydowanie wyższym stopniu niż studenci pedagogiki przywiązywali wagę do dbałości o własne ciało i wygląd zewnętrzny oraz do realizacji celów, związanych z pogłębianiem wiary, religijności, sfery

⁴²³ T. PRYMAK: *Sposoby podejmowania przez studentów działań autoedukacyjnych*. „E — Mentor” 2010, nr 1(33). Dostęp na: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/33/id/719>. Data dostępu: 1.03.2013. Por. V. RODEK: *Aktywność autoedukacyjna studentów pedagogiki*. W: *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego. Edukacja XXI wieku*. Red. M. GAWROŃSKA-GARSTKA. Poznań, Wyd. WSP, 2009, s. 115—122.

⁴²⁴ Zob. V. RODEK: „Auto-Education” as understood by student of pedagogy and their individual auto-educational goals. „The New Educational Review” 2010, vol. 20, nr 1, s. 129—140.

moralnej. Studenci pedagogiki natomiast w większym stopniu koncentrowali się na rozwijaniu umiejętności nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem i budowaniu relacji, zaś studenci geologii na pierwszym miejscu stawiali rozwijanie umiejętności pracy zespołowej. W obu grupach badawczych stosunkowo niski wskaźnik realizacji uzyskały cele związane z rozwijaniem zachowań prospołecznych, doskonaleniem umiejętności skutecznego uczenia się, zdolności twórczych i zdobywaniem wiedzy o autoedukacji człowieka, przy czym ostatni cel był w nieco wyższym stopniu deklarowany przez studentów geologii, a przedostatni — przez studentów pedagogiki⁴²⁵.

Na uwagę zasługują również badania eksperymentalne, prowadzone przez Jerzego Kujawińskiego w klasach I—III szkoły podstawowej, które zmierzały do zweryfikowania hipotezy o skuteczności dydaktycznej planowego wdrażania uczniów klas początkowych do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego w procesie zintegrowanej działalności lekcyjno-domowej w porównaniu z okazjonalnymi zabiegami prowadzonymi w tym zakresie. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 1998/1999 w 7 celowo dobranych szkołach podstawowych i 14 losowo wybranych klasach początkowych. W klasach eksperymentalnych celowo posługiwano się opracowanym przez autora „optymalnym modelem zintegrowanej działalności lekcyjno-domowej”, który składał się ze zbioru metod oraz form edukacyjnych i samoedukacyjnych⁴²⁶. W klasach kontrolnych natomiast wykorzystywano najczęściej metody edukacyjne nauczania. Wyniki badań potwierdziły hipotezę badawczą, że planowe wdrażanie do samokształcenia w procesie zintegrowanej działalności lekcyjno—domowej daje lepsze wyniki niż okazjonalne wdrażanie do samokształcenia. Różnice pomiędzy wynikami dydaktycznymi uzyskanymi przez oba rodzaje klas okazały się statystycznie istotne dla wszystkich zmiennych zależnych szczegółowych, dotyczących znajomości i umiejętności korzystania ze źródeł informacji, operatywności wiedzy oraz zainteresowań przedmiotowych⁴²⁷.

Reasumując — w drugim obszarze badań nad autoedukacją podejmowano zagadnienia dotyczące celów, metod i środków wykorzystywanych w tym procesie, rzadziej treści autoedukacji (Dudzikowa). Podmiotem badań byli zazwyczaj studenci realizujący różne kierunki studiów, słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku (badania Wróblewskiej), nauczyciele akademicy (badania Wenty) oraz młodzież licealna, przygotowująca się do matury (badania Wróblewskiej). Prezentowane badania miały najczęściej charakter diagnostyczny i zmierzały do rozpoznania celów, treści, metod i środków stosowanych przez respondentów w procesie autoedukacji oraz stopnia ich wykorzystania. Autorzy posługiwali się w związku z tym metodą sondażową z wykorzystaniem techniki ankiety lub

⁴²⁵ Zob. V. RODEK: *Cele autoedukacyjne studentów*. W: V. RODEK, E. SZADZIŃSKA, I. WENDREŃSKA: *Przemiany celów kształcenia*. Toruń, Akapit, 2012, s. 84—122.

⁴²⁶ Zob. J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów...*, s. 29—68.

⁴²⁷ Ibidem, s. 69—89.

metodą szacowania. Wyjątkiem są tutaj badania jakościowe Dudzikowej oraz badania eksperymentalne przeprowadzone przez Kujawińskiego, obejmujące dzieci w młodszym wieku szkolnym, na podstawie których autor opracował odpowiednie wskazania metodyczne dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Dokonując przeglądu badań nad autoedukacją, nie można pominąć dorobku badawczego zagranicznych autorów, którzy prezentowali różne podejście do omawianej problematyki. W rosyjskiej literaturze pedagogicznej podejmowano głównie badania dotyczące przygotowania uczniów i studentów do pracy samokształceniowej; z badań tych wynikało, że respondenci w niewielkim stopniu przejawiali systematyczną, świadomie zaplanowaną działalność samokształceniową. Co więcej, okazało się, że szkoła i uczelnia wyższa nie przygotowuje w dostatecznym stopniu uczniów i studentów do permanentnej pracy samokształceniowej i nie stwarza odpowiednich warunków do rozwijania samokształcenia. Badacze wskazali również na obszary samokształcenia studentów kierunków pedagogicznych i nauczycieli, które związane były najczęściej z treściami kształcenia zinstytucjonalizowanego, treściami o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, treściami odpowiadającymi zainteresowaniom własnym, a także związanymi z uzyskaniem drugiej specjalności. Badani studenci byli zainteresowani rozwojem własnych umiejętności, spotkaniami i dyskusją z ciekawymi ludźmi oraz czytaniem książek. Wystąpiła też tendencja do wiązania samokształcenia z działalnością badawczą. Badania potwierdziły, że proces samokształcenia ma charakter indywidualny: ustalanie w jego ramach treści i celów, wybór metod oraz tempo pracy zależy od indywidualnych cech człowieka⁴²⁸. Kolejnym wątkiem obecnym w literaturze rosyjskiej były badania nad samowychowaniem, prowadzone głównie przez psychologów i zmierzające do ustalenia jak kształtuje się ten proces na różnych poziomach rozwoju psychicznego jednostki. Badania te stanowiły egzemplifikację zasady pedagogizacji badania psychologicznego, która polegała na włączeniu zasad pracy pedagogicznej do samego eksperymentu, co umożliwia diagnozowanie prawidłowości istotnych dla samowychowania w realnym procesie ich rozwoju⁴²⁹. Koncentrowano się głównie na dwóch okresach rozwojowych: dojrzewaniu i młodości, rzadko zajmowano się młodszym wiekiem szkolnym. W wyniku badań okazało się, że dopiero na przełomie wieku dojrzewania i wieku młodzieńczego samowychowanie może mieć sens osobotwórczy, wyrażający się w aktach pracy nad akceptacją lub samodoskonaleniem cech osobowości. Najwyższy poziom samowychowania, w pełni świadomy i nastawiony perspektywicznie na doskonalenie własnych

⁴²⁸ Zob. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 133-134 oraz A.K. GROMCEWA: *Samoobrazowanie starszекlasnikow obszczеobrazowatielnoj szkoły*. Moskwa 1974; T.I. GUSIEW: *Podgotowka studentow k pedagogiczeskomu samoobrazowaniju w procesie ich samostojatielnoj roboty po pedagogikie*. Moskwa 1974; I.D. IWANOVA: *Sodierżanije i mietodika samoobrazowatielnoj raboty studentow*. Alma — Ata 1984.

⁴²⁹ B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 78.

cech osobowości, osiągają jednak nieliczni — mniejszość. Poza tym postawiono tezę, że samowychowanie stanowi naturalną dążność człowieka, który jest potencjalnie gotowy do podjęcia pracy nad sobą, jedynie brak świadomości tego zjawiska blokuje aktywność jednostki w tym zakresie. Stąd też niezbędna jest pomoc wychowawcy w rozbudzaniu zainteresowania samowychowaniem wśród uczniów (A.J. Aret). Eksperymenty prowadzone przez A.J. Koczjetowa wśród uczniów klas V—VI szkół podstawowych potwierdziły w pewnej mierze tę tezę, wskazując na konieczność organizowania specjalnych zajęć dla uczniów już w wieku dojrzewania, celem przekazywania im wiedzy o problemach samowychowania⁴³⁰. W związku z zaprezentowanym powyżej nurtem badań, w rosyjskiej literaturze przedmiotu można zauważyć wiele przykładowych rozwiązań pedagogicznych, dotyczących systematycznego uświadamiania uczniom roli samowychowania w rozwoju ich osobowości. Dotyczy to szczególnie młodzieży akademickiej, a więc tej grupy wiekowej, która powinna osiągnąć najwyższy poziom w rozwoju samoświadomości i samowychowania. Opracowywano również specjalne kursy ukierunkowane na aktywizację wszechstronnej pracy młodzieży nad sobą. Przy okazji przeprowadzono badania na temat wpływu treści kursu na samowychowanie studentów. W przedstawionych koncepcjach badawczych samowychowanie identyfikowano ze świadomym modyfikowaniem przez człowieka własnych cech osobowości. Miało ono polegać na celowym zwalczaniu wad i kształtowaniu — doskonaleniu — zalet, postrzeganych jako determinanty negatywnych lub pozytywnych zachowań człowieka. Taki sposób rozumienia samowychowania nie dawał podstaw do pełnego zrozumienia jego istoty/natury, umożliwiał jedynie uchwycenie końcowych efektów zewnętrznych czynności bliżej nieokreślonych struktur, nie dając klucza do zrozumienia obserwowanych zachowań⁴³¹.

Na gruncie amerykańskim zainteresowania badawcze autorów koncentrowały się głównie wokół projektów uczenia się, pomiaru poziomu samokształcenia oraz działań związanych z planowaniem tego procesu⁴³². Badania miały charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. W pierwszym obszarze badań można zamieścić analizy Allen Tougha na temat projektów uczenia się dorosłych. Do badań zostali wybrani przedstawiciele siedmiu grup społecznych: robotnicy, kobiety z niższej klasy średniej, początkujący nauczyciele szkół podstawowych,

⁴³⁰ Ibidem, s. 75—89. Zob. także: A.J. ARET: *Oczjerski po tjeorii samowospitanija*. Frunze 1961; A.J. KOCZJETOW: *O niekotorych woprosach teorii samowospitanija*. „Sowjetskaja Pjdagogika” 1971, nr 1.

⁴³¹ Zob. M. CHŁOPKIEWICZ: *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa, WSiP, 1980, s. 25 oraz B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 91.

⁴³² R.G. BROCKETT, R. HIEMSTRA: *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London—New York, Routledge, 1991; A. FRĄCKOWIAK: *Badania nad samokształceniem osób dorosłych w Stanach Zjednoczonych*. W: *Edukacja ustawiczna...*, s. 103—112; W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 134—138.

lokalni politycy, profesorowie nauk społecznych oraz kobiety z wyższej klasy średniej, posiadające dzieci w wieku przedszkolnym. W badaniach zastosowano technikę ustrukturyzowanego wywiadu. Badania wykazały dużą aktywność osób dorosłych w dziedzinie samokształcenia, w ciągu roku respondenci zaangażowali się średnio w 8 projektów edukacyjnych. Przy czym przez projekt autor rozumiał serię powiązanych epizodów (wydarzeń), odbywających się w sumie w ciągu przynajmniej 7 godzin, gdzie większa część motywacji danej osoby skierowana jest na uzyskanie i zapamiętanie określonej wiedzy i umiejętności oraz na wprowadzenie istotnych, trwałych zmian w osobowości. Z badań wynika, że dorośli angażowali się w różne projekty edukacyjne, aby zastosować zdobytą wiedzę w praktyce, w określonych sytuacjach. Większość badanych samodzielnie zaplanowała takie projekty, nieliczni korzystali z pomocy lidera lub grupy albo z innych źródeł nieosobowych, np. specjalnie zaprogramowanych materiałów samokształceniowych.

Drugi obszar badań dotyczył pomiaru samokształcenia za pomocą skali do badania gotowości samokształceniowej opracowanej przez Lucy M. Guglielmino w 1977 r. (SDLRS — *Self-Directed Learning Readiness Scale*). Narzędzie to, oparte na 5-stopniowej skali Likerta, służy do określenia w jakim stopniu osoby podejmujące edukację posiadają umiejętności i postawy najczęściej (według ich własnej oceny) kojarzone z samokształceniem. Skala bada 58 dyspozycji (właściwości). Dzięki zastosowaniu tego narzędzia możliwe stało się ustalenie pozytywnej korelacji pomiędzy gotowością do samokształcenia, a chęcią uczenia się dla przyjemności (M.M. Reynolds), a także pomiędzy liczbą zrealizowanych projektów edukacyjnych i liczbą punktów uzyskanych na skali SDLRS, tzn. im więcej punktów na skali uzyska dana osoba, tym większe prawdopodobieństwo, że podejmie ona samokształcenie (A.M. Hassan). Pozytywne korelacje zanotowano także pomiędzy gotowością do samokształcenia a kreatywnością, zdolnością rozwiązywania problemów i stopniem zmiany osobowej. Na podstawie badań prowadzonych za pomocą SDLRS można wyłonić 8 głównych czynników, związanych z gotowością do samokształcenia: postrzeganie uczenia się jako przyjemne, koncepcja siebie jako efektywnego i niezależnego ucznia, tolerancja ryzyka, niejasności i komplikacji w uczeniu się, kreatywność, postrzeganie uczenia się jako przynoszącego korzyści procesowi całonocowemu, przejście inicjatywy w uczeniu się, rozumienie samego siebie, zaakceptowanie odpowiedzialności za własną naukę⁴³³.

W trzecim obszarze badań nad samokształceniem znalazły się badania jakościowe nad planowaniem tego procesu, prowadzone przez George E. Spear

⁴³³ Do pomiaru ilościowego samokształcenia wykorzystywano także inne narzędzie badawcze, jak choćby skalę OCLI (*Oddi Continuing Learning Inventory*), opracowaną przez Lorys F. Oddi. Inwentarz Uczenia się Ciągłego (OCLI) został wykorzystany m.in. do ustalenia zależności pomiędzy umiejętnością samokształcenia, a rozwojem intelektualnym młodzieży (badania prowadzone na grupie 100 studentów Uniwersytetu w Montanie przez D.M. Shaw).

i Donald W. Mocker w 1984 r. Autorzy doszli do interesującego wniosku, że zwykle nie istnieje takie zjawisko jak „uprzednie planowanie” uczenia się. Osoby dorosłe wybierały dany kurs spośród ograniczonej liczby alternatyw, które były im dostępne i dopiero ten kurs strukturyzował ich uczenie się. Na podstawie badań określono także typologię warunków organizacyjnych uczenia się. Innym przykładem badań z tego obszaru, był projekt Carol E. Kasworm z 1988 r., dotyczący samokształcenia w środowisku szkoły wyższej. Grupę badawczą stanowili studenci studiów dyplomowych i podyplomowych, pracujący na pełnym lub niepełnym etacie. Posługując się wywiadem, ustalono występowanie i potencjał samokształcenia w grupie studentów podyplomowych. Większość studentów dyplomowych powróciła na uczelnię w celu uzyskania gratyfikacji za ukończenie studiów i uzyskania kredytów edukacyjnych. Na podstawie odpowiedzi respondentów na pytanie, jak postrzegają siebie jako uczniów, wyróżniono następującą typologię: preferencja samokształcenia/uczenia się nieformalnego, minimalizowanie nauki opartej na testach i współzawodnictwie, kombinacja samokształcenia i podejścia ustrukturyzowanego w uczeniu się, preferencja jakościowo ustrukturyzowanego uczenia się, z uwzględnieniem jasnych oczekiwań osoby prowadzącej kurs, preferencja uczenia się w ustrukturyzowanej klasie i dostosowanie się do narzuconego systemu, w celu zaliczenia kolejnych etapów edukacji.

Przedstawione w sposób syntetyczny obszary badań nad autoedukacją świadczą o kierunkach zainteresowań autorów tą problematyką. Podejmowane wątki badawcze dotyczyły głównie diagnozy uwarunkowań tego procesu oraz jego komponentów. W większości badania polegały na zbieraniu opinii respondentów, rzadko w eksploracji tego problemu wykorzystywano podejście jakościowe czy też eksperymentalne. Autorzy stosowali zazwyczaj celowy dobór próby badawczej, trudno zatem uzyskane wyniki badań uogólniać na całą populację studentów, uczniów czy nauczycieli. Pomimo znacznego zainteresowania problematyką autoedukacji, można zauważyć brak szeroko zakrojonych badań, łączących podejście ilościowe i jakościowe nad stanem autoedukacji studentów kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych w aspekcie różnych uwarunkowań, również osobowych⁴³⁴. Mam nadzieję, że podjęte przeze mnie badania przynajmniej w niewielkim stopniu przyczynią się do wypełnienia tej luki w wiedzy. W kolejnym rozdziale przedstawiłam ich metodologiczne podstawy.

⁴³⁴ Szersze analizy w zakresie autoedukacji studentów przeprowadziła Wróblewska. W badaniach zastosowała jednak celowy dobór próby badawczej, obejmując nimi tylko studentów kierunków pedagogicznych. Autorkę interesowały również odmienne zagadnienia, związane z przebiegiem autoedukacji respondentów. Badania zostały oparte w dużej mierze na opiniach studentów i wzbogacone jedynie ich wypowiedziami biograficznymi (Por. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja...*).

Rozdział II

Metodologia badań własnych

2.1. Przedmiot i typ badań własnych

Przedmiotem badań, prezentowanych w niniejszym opracowaniu, jest autoedukacja studentów. Autoedukację rozumiem szeroko jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. Autoedukacja jest procesem złożonym, wieloaspektowym, realizowanym w toku całego życia człowieka. Ma też charakter dynamiczny i zmienny w różnych okresach życia; w zależności od sytuacji i odczuwanych potrzeb, człowiek może podejmować autoedukację ukierunkowaną na odmienne cele, treści, różny może być też poziom jego aktywności i efektywności działania. W swoich badaniach próbowałam rozpoznać stan autoedukacji osób, znajdujących się w szczególnym momencie swojego życia, który przypada na okres studiów. Jest to bowiem czas samookreślania się człowieka, dążeń do całkowitego usamodzielnienia, dysponowania sobą zgodnie z wyznawanymi wartościami, znalezienia własnego miejsca w życiu i poszukiwania „autentycznego spotkania z drugim człowiekiem”¹. Wszystkie te cechy i dążenia wzmacniają wiarę jednostki we własne siły i sprzyjają osiągnięciu sukcesu, jednakże poczucie wewnętrznej niezależności, przeświadczenie, że jest się kreatorem własnego życia, nie jest stanem, który rozpoczyna się automatycznie wraz z dorosłością czy też rozpoczęciem studiów². Jest ono raczej ponadindywidualnym zadaniem, do którego należy zmierzać, powinnością i w pewnym sensie obowiązkiem. Dlatego też wyzwalanie motywacji studentów do pracy nad własnym rozwojem i tworzenie odpowiednich warunków dla autoedukacji powinno dominować w szkole wyższej. Człowiek naprawdę wykształcony —

¹ Por. K. STARCZEWSKA: *Na swoje życie spojrzeć*. W: *Znów minął dzień, pomyśl o sobie*. Red. W. KAMIŃSKI. Warszawa, KAW, 1982, s. 236.

² B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków, Impuls, 2010, s. 64.

jak trafnie zauważył Sergiusz Hessen — nie może być tylko odtwórcą narzuconego z zewnątrz wzorca, powinien być „samym sobą, albo mówiąc inaczej, musi być osobowością”³. Jest to szczególnie istotne w warunkach zmiennego świata współczesnego, w którym rozpoznawanie, zachowywanie i kształtowanie tożsamości staje się dla wielu ludzi problemem⁴. Pomimo tego, że szkoła wyższa dysponuje wieloma możliwościami oddziaływania na młodzież, które mogą mieć charakter stymulujący i motywujący do podejmowania aktywności autoedukacyjnej, wielu studentów nie uświadamia sobie szans rozwojowych stwarzanych przez szkołę wyższą, być może ze względu na brak „czynników sprawczych”, wyzwalających myślenie na ten temat. Warto jednocześnie zauważyć, że podejmowanie autoedukacji, jej przebieg i efekty są determinowane wieloma różnymi czynnikami: osobowościowymi, pedagogicznymi, społecznymi, środowiskowymi, kulturowymi. Stąd też badania autoedukacji nie należą do łatwych. Właśnie ze względu na złożoność i wielowymiarowość tego procesu wymagają często zróżnicowanego podejścia metodologicznego, uwzględniającego specyfikę badań ilościowych i jakościowych, które opierają się na odmiennych założeniach poznawczych (epistemologicznych) i badawczych (metodologicznych), służą innym celom i dostarczają odmiennej wiedzy. Pierwsze pokazują obraz ogólnych prawidłowości, drugie natomiast obraz indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk edukacyjnych, zachodzących w konkretnym miejscu i uwikłanych w określony kontekst. Nie dziwi zatem fakt, iż w naukach pedagogicznych ich stosowanie wzbudzało kontrowersje, a oba sposoby prowadzenia badań długo były traktowane jako opozycyjne, wykluczające się nawzajem⁵. Jednak przyjęcie heterogenicznego modelu pedagogiki stworzyło pole dla uprawiania badań pedagogicznych w sposób wieloparadygmataowy⁶. Obecnie wielu autorów uznaje badania ilościowe i jakościowe za równoprawne i niezbędne oraz wskazuje na użyteczność, a nawet konieczność ich wiązania w pedagogice. Jest ona bowiem — jak słusznie zauważył Stanisław Palka — nauką zarówno społeczną, przyjmującą dominujący w psychologii i socjologii wzorzec badań przyrodniczych, jak i nauką humanistyczną, uwzględniającą wzorzec nauk humanistycznych. Niektóre fakty i zjawiska pedagogiczne można badać za pomocą metod ilościowych, opartych na obserwacji, pomiarze, eksperymencie, a inne wymagają podejścia jakościowego, np. świat przeżyć, wartości, nadziei, obaw,

³ S. HESSEN: *Filozofia — Kultura — Wychowanie*. Wrocław, Ossolineum, 1973, s. 94; Zob. także: V. RODEK: *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice, Wyd. UŚ, 2003, s. 117—132.

⁴ Zob. M. MALICKA: *Ja, to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa, Żak, 1996, s. 132.

⁵ H.H. KRÜGER: *Metody badań w pedagogice*. Przeł. D. SZTOBRYN. Gdańsk, GWP, 2007, s. 185; zob. także: B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEIS: *Badania jakościowe — przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKI. Gdańsk, GWP, 2010, s. 79.

⁶ *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyń—Warszawa, UŚ-WSP ZNP, 2006, s. 25.

sposobu rozumienia świata⁷. Podobne stanowisko zajmuje Krzysztof Konarzewski, twierdząc, że wiele zagadnień oświatowych ma dwa aspekty: subiektywny (indywidualne doświadczenia, poglądy, uczucia i działania) i obiektywny (rozkłady cech i działań w populacji). Pierwszy aspekt może być rozpatrywany tylko w kontekście badań jakościowych, drugi — ilościowych. Co więcej, poprzestanie na badaniu jednego rodzaju grozi jednostronnością wyników⁸.

W prezentowanych badaniach zastosowałam ilościowo-jakościowy tok postępowania badawczego, uznając, że te dwie drogi badawcze są komplementarne względem siebie. Przyjmuję zatem tezę, że możliwe jest poznawanie rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej, na różne, odmienne sposoby⁹. O ile przedstawiciele ilościowych i jakościowych stanowisk badawczych postulują obecnie wykorzystywanie w badaniach obu tych strategii, to zagadnienie sposobu ich wiązania (łączenia) jest wciąż dyskutowane w literaturze naukowej, w tym pedagogicznej. Mieczysław Łobocki na przykład, przyjmując pluralistyczne podejście badawcze, stwierdza, że badania jakościowe powinny stanowić uzupełnienie i wzbogacenie badań ilościowych, ale też badania ilościowe mogą pełnić podobną rolę wobec badań jakościowych¹⁰. Na użyteczność wiązania badań jakościowych i ilościowych zwraca również uwagę Konarzewski, uznając, że badania jakościowe mogą być wstępem do badań ilościowych i służyć zrozumieniu ich wyników, podobnie jak badania ilościowe mogą służyć sprawdzeniu wyników badań jakościowych¹¹. Krzysztof Rubacha podaje natomiast konkretne sposoby łączenia badań ilościowych i jakościowych:

- badanie jakościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego i odwrotnie: badanie ilościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania jakościowego;
- badania ilościowe mogą być wykonywane po badaniach jakościowych w celu sprawdzenia, czy odkryte w badaniach jakościowych prawidłowości rozciągają się na szersze populacje;
- badanie ilościowe i jakościowe może wystąpić w jednym projekcie, jeśli jego cele wiążą się w jakimś zakresie z wyjaśnieniem nomotetycznym, a w innym z wyjaśnieniem idiograficznym; badania jakościowe pomogą

⁷ Zob. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PALKA. Kraków, Wyd. UJ, 1989, s. 12 oraz S. PALKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006, s. 60—65.

⁸ K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000, s. 37; zob. także: M. ŁOOCKI: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls, 2005, s. 16.

⁹ Por. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Żak, 2001, s. 268—269.

¹⁰ M. ŁOOCKI: *Metody i techniki...*, s. 16.

¹¹ K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać...*, s. 36—37; Zob. także: S. PALKA: *Metodologia...*, s. 63—64.

wtedy zrozumieć, jak zmieniają się ustalone ilościowo prawidłowości w odniesieniu do zmieniającego się kontekstu¹².

W prezentowanych badaniach podejście ilościowe i jakościowe wystąpiło w jednym projekcie, przyjąłam przy tym stanowisko Hermena H. Krügera, który uznał, że zastosowanie metod ilościowych i jakościowych ma sens nie poprzez mieszanie obu podejść badawczych, lecz poprzez kompleksowe ich uzupełnianie. Obie metody powinny być stosowane każdorazowo w oddzielnych etapach badawczych, co umożliwia optymalne wykorzystanie szans poznawczych obu strategii badawczych¹³. Zgodnie z powyższym, niniejsze badania miały dwa główne etapy. W etapie pierwszym — ilościowym — zmierzano do określenia stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów z uwzględnieniem uwarunkowań związanych z płcią, kierunkiem, rodzajem i rokiem studiów, samooceną oraz z zastosowaniem metod i technik badawczych przynależnych do tego typu badań. W wyniku badań ilościowych wyłoniono — istotne dla dalszych pogłębionych analiz o charakterze jakościowym — dwie grupy problemowe¹⁴: studentów o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej. Kolejny etap badań polegał na holistycznym ukazaniu indywidualnych doświadczeń studentów, różniących się stopniem aktywności autoedukacyjnej, a następnie na odkryciu osobowych uwarunkowań autoedukacji oraz sformułowaniu określonych prawidłowości oraz uogólnień dotyczących podjętej problematyki¹⁵. W swoich badaniach wykorzystałam zatem podejście triangulacyjne, uznawane obecnie za znaczącą propozycję metodologiczną i badawczą dla pedagogiki jako dyscypliny całościowej, badającej procesy wychowania, w tym również samowychowania w ich najszerszym i całościowym znaczeniu, z uwzględnieniem całokształtu uwarunkowań biologiczno-psychicznych, podmiotowych, społeczno-kulturowych, politycznych, ekonomicznych i historycznych¹⁶. Przyjęcie za przedmiot badań szeroko rozumianej autoedukacji, pojmowanej jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami, wyznaczyło perspektywę trian-

¹² Ł. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 21—22.

¹³ H.H. KRÜGER: *Metody badań...*, s. 188. Szerzej na ten temat piszą Matthew B. Miles i A. Michael Huberman, prezentując przykłady planów badawczych, w których badania jakościowe i ilościowe są powiązane poprzez stosowanie ich łącznie lub naprzemiennie w różnych fazach badań (zob. M.B. MILES, A.M. HUBERMAN: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Trans Humana, 2000, s. 43).

¹⁴ Zob. H.H. KRÜGER: *Metody badań...*, s. 187.

¹⁵ Przeprowadzenie w pierwszej kolejności badań ilościowych, aby na ich podstawie wybrać osoby do wywiadów narracyjnych lub biograficznych studiów przypadków, Klaus-Jürgen Tilmann uznał za najbardziej korzystne pod względem poznawczym (zob. K.J. TILMANN: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa, WN PWN, 1996, s. 32).

¹⁶ W. DRÓZKA: *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: *Podstawy metodologii...*, s. 133.

gulacyjną, obejmującą zarówno triangulację źródeł (źródła danych obiektywne, pośrednie oraz materiały bezpośrednie, subiektywne, osobiste, uwzględniające punkt widzenia podmiotu), jak i metod badawczych, a także procedur analizy danych (ilościowe — statystyczne, jakościowe — interpretacyjne)¹⁷.

2.2. Cele i problemy badawcze

Decyzja o zastosowaniu badań ilościowych i jakościowych relatywizuje się wobec celów, jakie przyjmują badacze¹⁸. W swoich badaniach sformułowałam trzy cele poznawcze, które wymagały zastosowania podejścia ilościowego:

- ustalenie i przedstawienie stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w aspekcie uwarunkowań związanych z płcią, kierunkiem, rokiem i rodzajem studiów;
- ukazanie sposobów realizacji celów autoedukacyjnych przez studentów oraz czynników wspomagających i utrudniających ich aktywność autoedukacyjną;
- ustalenie i zaprezentowanie korelacji pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny.

Rozpatrując zagadnienie autoedukacji warto uświadomić sobie, że ma ona sens indywidualny, gdyż dotyczy osobistego rozwoju człowieka i stanowi ważny element jakości jego życia. Za cenne uznałam zatem poznanie oraz przedstawienie jednostkowych, osobistych doświadczeń i przeżyć osób badanych w zakresie autoedukacji, a tym samym dotarcie do głębi badanego zjawiska, odkrycie jego uwarunkowań osobowych. Cel ten był możliwy do zrealizowania dzięki podejściu jakościowemu.

Na podstawie uogólnień wyprowadzonych w toku badań ilościowych i jakościowych, dotyczących prawidłowości deterministycznych oraz korelacyjnych związanych z autoedukacją, możliwa stała się realizacja ustalonego w badaniach celu teoretycznego, którym było wzbogacenie teoretycznej wiedzy pedagogicznej, odnoszącej się do jednego z obszarów poznania pedagogicznego, czyli do autoedukacji człowieka.

Prezentowane badania zmierzały również do wypracowania wskazań praktycznych dla studentów podejmujących autoedukację, jak również dla nauczycieli akademickich, którzy powinni wspomagać ich aktywność w tym zakresie. Wskazania te dotyczyły przebiegu autoedukacji, jej dynamizacji, stwarzania optymalnych warunków dla zaistnienia i efektywności tego procesu.

¹⁷ Ibidem. Zob. także: K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania...*, s. 33.

¹⁸ Ł. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 21; Zob. także: T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań...*, s. 281.

W badaniach pedagogicznych istotną rolę odgrywają problemy badawcze, stanowiące uszczegółowienie przyjętych celów badań. Aby zrealizować cele badawcze, założone w niniejszych badaniach, sformułowałam problem główny oraz pytania dopełniające i uszczegóławiające:

Problem główny:

1. Jakie są stan i uwarunkowania autoedukacji studentów?

Problemy szczegółowe:

1. W jakim stopniu studenci realizują cele autoedukacyjne zmierzające do rozwoju własnej osobowości?
 - 1.1. Jaki jest deklarowany przez studentów stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą?
 - 1.2. Jaki jest deklarowany przez uczestników badań stopień realizacji celów związanych ze sferą instrumentalną?
 - 1.3. Jaki jest deklarowany przez studentów stopień realizacji celów odnoszących się do rozwoju społecznego?
 - 1.4. Jaki jest deklarowany przez respondentów stopień realizacji celów związanych ze sferą rozwoju biologicznego i zdrowotnego?
 - 1.5. Jaki jest deklarowany przez osoby badane stopień realizacji celów związanych z rozwojem duchowym?
2. Jakie są sposoby realizacji celów autoedukacyjnych przez badanych studentów?
3. Jakie są czynniki wspomagające, a jakie utrudniające aktywność autoedukacyjną w percepcji studentów?
4. W jaki sposób płeć warunkuje stopień aktywności autoedukacyjnej badanych studentów?
5. Jakie są uwarunkowania aktywności autoedukacyjnej studentów związane z kierunkiem i rodzajem studiów?
6. Jakie są uwarunkowania aktywności autoedukacyjnej respondentów związane z rokiem studiów?
7. Jaka korelacja występuje pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny?
 - 7.1. Jakie są zależności pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej respondentów, a ich samooceną w sferze intelektu?
 - 7.2. Jakie zależności zachodzą pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej uczestników badań, a poziomem ich samooceny w zakresie pozostałych cech (np. wyglądu zewnętrznego, funkcjonowania społecznego)?
 - 7.3. Jakie są zależności pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej osób badanych, a poziomem ich samooceny globalnej?

8. Jakie były pierwsze próby pracy nad własnym rozwojem, podejmowane przez studentów o wysokim i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej? Jakie jest ich znaczenie dla procesu autoedukacji?
9. Jak w narracjach studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej przedstawiają się aktualne działania podejmowane w ramach autoedukacji?
10. Jakie uwarunkowania autoedukacji wystąpiły w narracjach studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej?
11. Jakie relacje zachodzą pomiędzy autoedukacją studentów, a atrybutami osobowymi człowieka?
12. W jaki sposób ocena własnej skuteczności działania i szans powodzenia pracy nad własnym rozwojem warunkuje aktywność autoedukacyjną jednostki?
13. Jakie plany autoedukacyjne zarysowują się w narracjach studentów deklarujących wysoki i niski stopień aktywności autoedukacyjnej?

Problemy badawcze 1—7 zostały zweryfikowane w pierwszym — ilościowym — etapie badań, natomiast pozostałe problemy w drugim — jakościowym — etapie badań¹⁹, zgodnie ze specyfiką obu podejść badawczych i przyjętą perspektywą triangulacyjną. Należy przy tym podkreślić, iż pytania dotyczące różnicowania badanej populacji z uwzględnieniem zmiennych: płeć, kierunek, rodzaj i rok studiów oraz poziom samooceny uznałam za element eksploracji i wnikliwej diagnozy, a nie weryfikacji. Przeprowadzone badania miały bowiem charakter diagnostyczny, opisowy²⁰. Istotą tego typu badań jest poszukiwanie i rozpoznawanie faktów, zjawisk (zdarzeń, sytuacji, ludzkich właściwości), częstotliwości i natężenia ich występowania, a także ustalenie przyczyn owych zjawisk oraz ich znaczenia dla poszczególnych osób i grup z próbami prognozowania, które ma istotne znaczenie dla projektowania przyszłych działań wspierających, profilaktycznych lub terapeutycznych²¹. W badaniach diagnostycznych

¹⁹ Na tym etapie, zgodnie z podejściem jakościowym, przyjęta problematyka badawcza może ewoluować i zostać wzbogacona o nowe wątki i zagadnienia, które pojawiają się na etapie interpretacji wyników. Konieczna jest otwartość osoby prowadzącej badania na nieoczekiwane informacje, które, w konsekwencji, będą stanowiły inspirację do postawienia kolejnych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi (Por. K. KONECKI: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, WN PWN, 2000, s. 26—27; D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź, Wyd. UŁ, 2003; B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEISS: *Badania jakościowe. Przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii badań...*, s. 7; H.H. KRÜGER: *Metody badań...*, s. 161—162; D. SILVERMAN: *Prowadzenie badań jakościowych*. Przeł. J. Ostrowska. Warszawa, WN PWN, 2009, s. 181, 187).

²⁰ W swojej pracy przyjęłam klasyfikację badań zaproponowaną przez Palkę. Badania diagnostyczne, opisowe mieszczą się w teoretyczno-praktycznym typie badań, który nie wyklucza łączenia badań ilościowych i jakościowych, co więcej — zdaniem autora — w badaniach teoretyczno-praktycznych niezbędne są oba podejścia, które należy traktować komplementarnie (zob. S. PALKA: *Metodologia badania...*, s. 97—102).

²¹ IDEM: *Metodologia. Badania...*, s. 102. Zob. także: J. GNITECKI: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra, Wyd. WSP, 1993, s. 178.

zatem, obok opisu stanu rzeczy (deskrypcja), podejmuje się również próbę wyjaśnienia przyczyn i warunków istniejącego stanu rzeczy (eksplikacja) oraz predykcji (prognozy, przewidywania) i korekty działania²². Specyficzne dla badań diagnostycznych jest rozumowanie odkrywcze, a charakterystyczny i szczególnie istotny jest opis wyjaśniający. Problemy badawcze dotyczące stwierdzenia, czy określona zmienna różnicuje badaną populację pod względem występowania innej badanej zmiennej, traktowane jako problemy istotnościowe, związane są z ustaleniem ważności, istotności danego czynnika z punktu widzenia zmian interesujących badacza. Należy je zdecydowanie odróżnić od problemów badawczych zależnościowych, które odnoszą się do ustalania „relacji między czynnikami, a więc zależności funkcjonalnych w interesującym nas układzie”²³. Biorąc pod uwagę powyższe, do problemów 4–7 świadomie i celowo nie formułowałam hipotez. Moim zamierzeniem, zgodnie z przyjętym typem badań, było dokonanie opisu pewnych zjawisk i sytuacji związanych ze stanem autoedukacji studentów, a zatem nie zachodziła potrzeba przyjmowania ścisłych twierdzeń i hipotez, które formułuje się tylko w ramach badań weryfikacyjnych²⁴. Wyrażam przy tym nadzieję, że uzyskane w niniejszych badaniach wyniki będą miały wartość praktyczną, szczególnie dla nauczycieli akademickich, którzy — rozumiejąc znaczenie autoedukacji w życiu człowieka — zechcą podjąć próby wspomagania jednostki w jej samodzielnej pracy nad sobą, a także stwarzania optymalnych warunków w uniwersytecie dla aktywności autoedukacyjnej studentów.

2.3 Zmienne i wskaźniki

Ważnym atrybutem badań, zwłaszcza ilościowych, są zmienne i wskaźniki, które z jednej strony są próbą uszczegółowienia problemów badawczych i hipotez roboczych, a z drugiej — ułatwiają konstruowanie w miarę trafnych i rzetelnych metod oraz technik badawczych. Jak zauważył Mieczysław Łobocki: „Bez ich uwzględnienia niemożliwy byłby wszelki rozsądny pomiar badanych faktów, zjawisk, zdarzeń”²⁵. Pomimo powszechności stosowania terminu „zmienna” w różnych szczegółowych publikacjach teoretycznych i badawczych

²² J. GNITECKI: *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań, WN WSPiA, 2006, s. 40.

²³ Ibidem, s. 63. Por. K. RUBACHA: *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogicznych*. W: *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*. Red. K. RUBACHA. Kraków, Impuls, 2008, s. 99, 102 oraz: K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania...*, s. 12, 18.

²⁴ Zob. m.in. K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 99, 102; K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania...*, ss. 12, 18.

²⁵ M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki badań...*, s. 32.

z zakresu poszczególnych dyscyplin naukowych, nie ma on w pełni jednoznacznej i powszechnie akceptowanej definicji²⁶, np. Łobocki zaprezentował w tej kwestii ogólne stanowisko, stwierdzając, że zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na ich podstawowe cechy²⁷. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman uznali, że zmienne to kilka podstawowych, konstytutywnych cech dla danego zdarzenia²⁸, a Krzysztof Rubacha odniósł zmienną do zbioru wartości, jakie przyjmuje dany obiekt w populacji, do której należy²⁹. Bardziej szczegółowo na ten temat wypowiedzieli się Georga A. Ferguson i Yoshio Tokane, określając zmienną jako właściwość, pod względem której elementy grupy lub zbiory różnią się między sobą³⁰. W literaturze metodologicznej wymienia się także określone cechy zmiennej, które świadczą o jej poprawności: wartości zmiennej muszą być rozłączne, nie mogą mieć części wspólnej (żaden obiekt nie może należeć jednocześnie do dwóch lub więcej wartości zmiennej) oraz wartości zmiennej muszą wyczerpywać wszystkie jej warianty, które występują w danej populacji³¹.

Próbując wskazać istotne i charakterystyczne elementy obecne w różnych definicjach, można stwierdzić, że zmienna jest:

- cechą, której posiadanie lub nieposiadanie różnicuje dany zbiór na podzbiory, innymi słowy: dającą się myślowo wyodrębnić z elementów pewnego zbioru taką przysługującą każdemu z nich właściwością, która w tym zbiorze przybiera co najmniej dwie wartości;
- pewnym wymiarem (lub systemem kategorii), na którym można opisać jakiś aspekt badanego zjawiska, obiektu, zbioru, procesu, stanu, itd.³²

Podobnie jak w przypadku sposobu rozumienia terminu „zmienna”, nie ma jednej przyjętej i obowiązującej klasyfikacji zmiennych. Grzegorz Babiński zauważył, że każda zmienna może występować w rozmaitej formie lub w różnych wielkościach, dlatego mamy do czynienia z wieloma różnorodnymi podziałami i typologiami zmiennych, które nie są rozłączne³³. Ze względu na różne kryteria

²⁶ Szerzej na ten temat pisze Zbigniew Spindel (zob. Z. SPENDEL: *Kilka uwag na temat pojęcia zmiennej. Niespecyficzne zmienne zagregowane w badaniach psychologicznych*. W: *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Poznań, Zysk i S-ka, 2011, s. 55—94).

²⁷ M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 32.

²⁸ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 50.

²⁹ K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją...*, s. 42.

³⁰ G.A. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. ZAGRODZKI. Warszawa, WN PWN, 1997, s. 29. Podobne rozumienie zmiennej przyjął Jan Strelau, wskazując, iż zmienna to właściwość przyjmująca różne wartości dla obiektów, których dotyczy (J. STRELAU: *Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2000, s. 585).

³¹ Zob. m.in. K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 42—43. Por. K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać...*, s. 38—39.

³² Z. SPENDEL: *Kilka uwag...*, s. 61.

³³ G. BABIŃSKI: *Zmienne i ich rola w badaniach socjologicznych*. W: *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Red. G. BABIŃSKI. Kraków, Wyd. UJ, 1980, s. 35—63.

wyróżnia się wśród zmiennych: jednostkowe i grupowe, ilościowe i jakościowe, dwuwartościowe i wielowartościowe, ciągle i dyskretne (skokowe), nominalne, porządkowe, interwałowe i ilorazowe³⁴. W badaniach naukowych szczególnie ważny jest podział zmiennych dokonany po uwzględnieniu zachodzących pomiędzy nimi zależności i związków przyczynowych. Wyróżnia się tutaj zmienne: zależne, niezależne oraz pośredniczące, nazywane również zmiennymi zakłócającymi lub interweniującymi³⁵. Zmienne zależne to zmienne losowe, a więc takie, których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie może przewidzieć, natomiast zmienne niezależne to zmienne ustalone, odnoszące się do rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów, które ustala sam badacz³⁶. Za zmienne pośredniczące można natomiast uznać każdy czynnik wpływający pośrednio na zależność rezultatu końcowego od jego warunków, tj. na zależność zmiennej zależnej od zmiennych niezależnych. Zmienne pośredniczące modyfikują zatem tradycyjny, prosty układ zależności, włączając się pośrednio w proces wpływu, jako czynnik dodatkowy, niekiedy bardzo doniosły³⁷.

W swoich badaniach, ze względu na przyjęty diagnostyczny/opisowy typ badań, nie formułowałam zmiennych zależnych, niezależnych i pośredniczących. Podjęłam w nich próbę rozpoznania i opisu stanu oraz niektórych uwarunkowań autoedukacji studentów. Przyjęłam szerokie rozumienie autoedukacji jako autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. W pierwszej — ilościowej części badań zmierzałam do rozpoznania aktywności autoedukacyjnej studentów, rozumianej jako ustanawianie, inicjowanie i realizowanie przez jednostkę celów i zadań służących rozwijaniu własnej osobowości, zgodnie z požądanymi przez tę jednostkę standardami. W ramach aktywności autoedukacyjnej człowiek ustanawia, inicjuje i realizuje cele oraz zadania z różną częstością i intensywnością. Dokonując operacjonalizacji zmiennej, uznałam, że o aktywności autoedukacyjnej studentów świadczy deklarowany przez nich stopień realizacji celów autoedukacyjnych w różnych sferach osobowości. Cele autoedukacyjne zdefiniowałam jako požądane przez jednostkę względnie stałe

³⁴ Szerzej na ten temat pisze Stanisław Juszczyk (zob. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, SWSZ, 2005, s. 54—58).

³⁵ Zob. J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, WN PWN, 1999, s. 89; K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 50—51. Por. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 58—61.

³⁶ Zob. m.in. K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 45; K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać...*, s. 40.

³⁷ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 52. Nie wszyscy metodolodzy uznają zasadność uwzględniania w badaniach zmiennych pośredniczących. Na przykład Konarzewski twierdzi, że ich stosowanie wynika z błędu wiązania zmiennych z wyobrażeniami badacza o naturze rzeczywistości, powinny one zatem „zniknąć” z badawczych doniesień (K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać...*, s. 40—41).

stany własnej osoby, powiązane z całością jej dążeń życiowych oraz wynikające z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca³⁸.

Biorąc pod uwagę, iż w badaniach diagnostycznych obok opisu stanu rzeczy (deskrypcja) podejmuje się również próbę wyjaśnienia przyczyn i warunków istniejącego stanu rzeczy (eksplikacja) oraz prognozy (predykcji) i korekty działania³⁹, w swoich badaniach uwzględniłam następujące zmienne: płeć, kierunek, rodzaj i rok studiów oraz poziom samooceny, jako różnicujące badaną populację pod względem stopnia aktywności autoedukacyjnej. Zabieg ten, jak pisałam w poprzednim podrozdziale, uznałam za element eksploracji i wnikliwej diagnozy, a nie weryfikacji.

Aby komunikatywnie opisać zmienne, należy posłużyć się określonymi wartościami opisowymi, czyli wskaźnikami. Wskaźnik jest zjawiskiem obserwowalnym i służy identyfikowaniu zmiennych nieobserwowalnych, o ile spełnia ważny warunek: związek pomiędzy wskaźnikiem i zjawiskiem wskazywanym musi mieć charakter bezwyjątkowy lub przynajmniej zachodzić z prawdopodobieństwem większym od przeciętnego (większym niż 50%)⁴⁰. A zatem za wskaźnik zjawiska nieobserwowalnego można uznać zjawisko obserwowalne, którego wystąpienie pozwoli w sposób bezwyjątkowy lub/i z większym od przeciętnego prawdopodobieństwem stwierdzić, że zaszło zjawisko nieobserwowalne. W badaniach pedagogicznych można wyróżnić najczęściej trzy sposoby dobierania wskaźników: umieszczanie wskaźników w sytuacjach badawczych (np. obserwacja jawnego zachowania osób badanych w klasie szkolnej lub czynności wykonywanych w specjalnych warunkach laboratoryjnych), umieszczanie wskaźników w określonych narzędziach badawczych, typu: skale, testy, kwestionariusze ankiet, i wreszcie — odczytywanie wskaźników z wytworów ludzkiej działalności (np. teksty narracji, podręczniki, dokumenty)⁴¹. W prezentowanych badaniach:

- wskaźnikiem dla zmiennej: *aktywność autoedukacyjna studentów*, był wynik pomiaru tej zmiennej w postaci stopnia aktywności autoedukacyjnej, uzyskany na podstawie 5-stopniowej Skali Aktywności Autoedukacyjnej (SAA); aby wykazać związek między wskaźnikiem, a zjawiskiem wskazywanym, sprawdziłam, czy wskaźnik dobrze różnicuje badaną próbkę osób, jego trafność, rzetelność, a także czy w wyniku pomiaru można przypisać badanego do jednej z wartości zmiennej; skonstruowany wskaźnik został zatem umieszczony w narzędziu wystandaryzowanym;
- wskaźnikami dla zmiennych: *płeć, kierunek, rodzaj i rok studiów*, były odpowiedzi studentów na pytania zawarte w końcowej części Skali Aktywności

³⁸ M. DUDZIKOWA: *O rozwijaniu kompetencji autokreacyjnych wychowanków*. „Problemy Opiekuńczo—Wychowawcze” 2006, nr 2, s. 27.

³⁹ J. GNITECKI: *Wprowadzenie do metod badań...*, s. 40.

⁴⁰ K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 55.

⁴¹ Ibidem, s. 60. Por. K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać...*, s. 45.

Autoedukacyjnej (SAA)⁴², w której osoby badane zostały poproszone o podanie kilku informacji o sobie;

- wskaźnikiem dla zmiennej: *poziom samooceny*, był wynik wystandaryzowanego Inwentarza Samowiedzy Sherwooda w adaptacji Marceli Tukałło oraz Renaty Wiechnik. Na podstawie Inwentarza Samooceny uzyskałam informacje na temat: poziomu samooceny globalnej studentów (SG), poziomu samooceny w zakresie intelektu (SI) oraz poziomu samooceny w zakresie pozostałych cech typu: wygląd zewnętrzny, funkcjonowanie społeczne (SP).

W kolejnym podrozdziale niniejszej pracy zostały zaprezentowane metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach własnych.

2.4 Metody, techniki, narzędzia badawcze

Badania ilościowe (etap I)

W swoich badaniach, zgodnie z podejściem triangulacyjnym, przyjąłam ilościowo-jakościowy tok postępowania badawczego, co warunkowało przebieg badań w dwóch etapach: ilościowym i jakościowym. Etapy te realizowały odmiennie cele badawcze, tym niemniej możliwe stało się połączenie obu podejść badawczych, najpierw przeprowadziłam bowiem badania ilościowe, następnie, na podstawie uzyskanych wyników, wyłoniłam dwie różne grupy problemowe, które posłużyły do dalszych pogłębionych analiz jakościowych. Taki sposób prowadzenia badań wymagał zastosowania zróżnicowanych metod badawczych, zgodnych ze specyfiką podejścia ilościowego i jakościowego. W etapie pierwszym — ilościowym, do przeprowadzenia badań posłużyła metoda skalowania oraz metoda ankiety. Metoda skalowania⁴³ polega na ocenianiu przez osobę obserwującą lub podlegającą badaniom danego obiektu ze względu na podane kategorie (lub kontinuum), którym przypisano odpowiednie wartości liczbowe. Osoba dokonująca skalowania musi przełożyć to, co obserwuje lub to, co wie o danym obiekcie na kategorie opisowe lub/i liczbowe. Dotyczy to również osób badanych, które dokonują samooceny swoich właściwości według ściśle określonych punktów skali⁴⁴. W prezentowanych badaniach metoda skalowania

⁴² Zob. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 66.

⁴³ Jest ona również nazywana metodą szacowania. Por. M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 81 oraz A. BRZEZIŃSKA, J. BRZEZIŃSKI: *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*. W: *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Warszawa, PWN, 2004, s. 233.

⁴⁴ Zob. A. BRZEZIŃSKA, J. BRZEZIŃSKI: *Skale szacunkowe...*, s. 234; M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 81. Por. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań...*, s. 107—109.

polegała właśnie na dokonywaniu przez uczestników badań — studentów — samooceny własnego stopnia aktywności autoedukacyjnej, zgodnie z określonymi punktami skali.

Istnieją różne rodzaje skal, które można zastosować w naukach społecznych⁴⁵. W swoich badaniach dla ustalenia stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów wykorzystałam skalę przymiotnikową, której stopnie zostały wyrażone za pomocą przymiotnikowych kategorii opisu, odnoszących się do częstości występowania określonego rodzaju zachowania.

Istotnym elementem metody skalowania, oprócz wyboru rodzaju skali, jest również ustalenie liczby jej punktów. Niektórzy autorzy uważają, że liczba punktów w skali jest w zasadzie dowolna i zależy tylko od badacza. Warto jednak uświadomić sobie, że istnieje pewien związek pomiędzy liczbą użytych punktów, a rzetelnością skali. Wprowadzenie zbyt małej liczby punktów prowadzi do obniżenia mocy dyskryminacyjnej, a zatem do obniżenia rzetelności narzędzia badawczego. Z drugiej strony zbyt duża ich liczba może negatywnie wpływać na zdolność różnicowania u osób dokonujących oszacowania oraz powodować, że będą one grupowały kilka punktów w jeden⁴⁶. Przy ustalaniu liczby punktów skali badacz powinien wziąć pod uwagę kilku czynników, a mianowicie:

- poziom inteligencji i wiedzy w danym obszarze, co determinuje zdolność różnicowania szacowanego obiektu według podanej skali;
- stopień znajomości szacowanego obiektu;
- poziom gotowości do szacowania według instrukcji (motywacja i zaangażowanie w wykonanie zadania);
- chęć współpracy z badaczem (nastawienie wobec badacza i postawione go zadania)⁴⁷.

Podjmując decyzję odnośnie liczby stopni skali w swoich badaniach, uwzględniłam wskazane powyżej czynniki. W badaniach uczestniczyli studenci zróżnicowani pod względem płci, kierunku, rodzaju i roku studiów, tym niemniej można ich uznać za grupę odznaczającą się znacznym poziomem

⁴⁵ Ze względu na sposób ich prezentacji wyróżnia się: skale kategoryjne, numeryczne, graficzne. Pod względem opisu kategorii wskazuje się skale z opisanymi punktami krańcowymi oraz skale z opisanymi wszystkimi punktami. Według kryterium charakteru skali wymienia się natomiast: skale jednobiegunowe i skale dwubiegunowe (A. BRZEZIŃSKA, J. BRZEZIŃSKI: *Skale szacunkowe...*, s. 237—238). Pilch i Bauman, utożsamiając metodę skalowania z pomiarem i uznając, że skala zakłada istnienie pewnego ciągu logicznego stopni oznaczających natężenie danego zjawiska, wyróżnili: skale nominalne, porządkowe, interwałowe oraz ilorazowe. Łobocki wskazał za to na możliwość zastosowania w badaniach pedagogicznych skal: numerycznych, graficznych, przymiotnikowych, opisowych, ciągłych z wymuszonym wyborem, standardowych, behawioralnych, zakotwiczonych oraz nazwiskowych (M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 84—90).

⁴⁶ Badania naukowe, zmierzające do ustalenia optymalnej liczby punktów skali, prezentuje w swojej pracy Brzeziński (zob. J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań...*, s. 295—297). Na temat liczby stopni skali pisze również M. Łobocki (M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 93—94).

⁴⁷ J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań...*, s. 296.

inteligencji i wiedzy, posiadającą zdolność różnicowania szacowanego obiektu według podanej skali. Poza tym osoby badane dokonywały samooceny własnej aktywności autoedukacyjnej, a zatem była to problematyka im bliska, odnosząca się bezpośrednio do ich osobistych doświadczeń, co mogło pozytywnie determinować motywację i zaangażowanie do szacowania według instrukcji oraz chęć współpracy z badaczem. Biorąc powyższe pod uwagę, uznałam, że mogę zastosować skalę przymiotnikową o większej liczbie punktów⁴⁸. Zdecydowałam się na skalę 5-stopniową, zgodnie ze stanowiskiem Mieczysława Łobockiego, głoszącego, że w badaniach pedagogicznych takie skale są na ogół najbardziej optymalne⁴⁹. Prócz tego z analizy 23 tysięcy oszacowań, przeprowadzonej przez Edmund S. Conklina⁵⁰, wynika, że jeżeli oszacowań mają dokonać osoby nie mające odpowiedniego doświadczenia w tym zakresie, a więc nie przygotowane poprzez ćwiczenia — a uczestnicy moich badań do takich osób należeli — to maksymalna liczba punktów, którą można się posłużyć, wynosi 5 dla skali jednobiegunowej⁵¹.

Konstruowanie narzędzia badawczego — skali do zbadania poziomu aktywności autoedukacyjnej studentów (SAA) — przebiegało w kilku etapach⁵²:

Etap I. Określenie punktu wyjścia

Przy opracowaniu Skali Aktywności Autoedukacyjnej (SAA) przyjąłam założenia teoretyczne wynikające z filozofii personalistycznej oraz z poznawczego podejścia do rozwoju człowieka i osobowości, zgodnie z którym człowiek traktowany jest jako harmonijnie funkcjonująca całość: poznająca, czująca i działająca, świadoma własnego „ja” i powiązana wieloma więzami ze społeczeństwem i kulturą. Człowiek jest podmiotem poznającym świat i samego siebie, ma możliwość pobierania, przetwarzania i integrowania wiadomości. Posiada zdolność nie tylko odzwierciedlania rzeczywistości, ale również generowania prognoz, tworzenia programów działania, pobudzania i kontroli motywacji i uczuć, a także bieżącego zarządzania swoim zachowaniem. Podmiotowość realizuje się poprzez samodzielne ustanawianie i spełnianie przez człowieka zamierzeń (proces proaktywnego konstruowania własnej przyszłości), służących jego rozwojowi i samorealizacji. Dzięki temu powstają całościowe wyobrażenia możliwych „ja”, formułują się zadania życiowe, cele osobiste (związane z wyobrażeniami

⁴⁸ J. Brzeziński wymienia skale o mniejszej liczbie punktów: 0—1, 0—1—2, 0—1—2—3 oraz skale o większej liczbie punktów: 0—1—2—3—4—5 i więcej (zob. ibidem).

⁴⁹ M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 94. Por. S. SKRZYWAN: *Skale ocen jako narzędzie pomiaru osobowości*. „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 2.

⁵⁰ Pod. za: J.P. GUILFORD: *Psychometric methods*. New York, McGraw-Hill, 1954, s. 290.

⁵¹ Skale jednobiegunowe stosuje się do oceny stopnia nasilenia jakiegoś wymiaru lub do oceny częstotliwości występowania jakiejś cechy (J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań...*, s. 238).

⁵² Por. L. PYTKA: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa, Wyd. APS, 2000, s. 376—414; M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki...*, s. 90—96.

„ja” i zadaniami życiowymi) oraz plany ich realizacji. Fakt ustanowienia celu sprzyja zaangażowaniu w konkretne działanie, dodając energii, często jednak samo sformułowanie zamiaru nie wystarcza, by go zrealizować, konieczne jest przyjęcie „orientacji na działanie”, czyli znalezienie się w specjalnym stanie umysłu, wspierającym aktywność zorientowaną na cel. Rozwój podmiotu zachodzi zatem w kontekście jego doświadczenia i może trwać przez całe życie⁵³.

Dopełnieniem wskazanych powyżej założeń stała się koncepcja psychotransgresjonizmu Józefa Kozielskiego, a zwłaszcza przekonanie, że człowiek obdarzony jest wolnością wyboru: ma zdolność dobierania intencji i celów. Dzięki tej wolności staje się bytem sprawczym — sprawcą, czyli myślicielem, decydentem i wykonawcą. Stanowi zatem układ względnie samosterowny, nastawiony na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny, który dokonuje się dzięki myślom i działaniom transgresyjnym, umożliwiającym jednostce przekraczanie granic własnych osiągnięć oraz możliwości. Głównym motywatorem wewnętrznym rozwoju jest potrzeba potwierdzania własnej wartości (potrzeba hubrystyczna), na którą zwraca uwagę także psychologia poznawcza⁵⁴.

Etap II. Zdefiniowanie kluczowego pojęcia, czyli „aktywność autoedukacyjna”

Aktywność autoedukacyjna to ustanawianie, inicjowanie i realizowanie przez jednostkę celów i zadań służących rozwijaniu własnej osobowości, zgodnie z pożądanymi przez tę jednostkę standardami. Pojęcie „aktywność autoedukacyjna” jest tu stosowane w znaczeniu procesualnym, skupiającym się na świadomych i dobrowolnych czynnościach oraz działaniach człowieka, podejmującego trud rozwoju w różnych sferach osobowości⁵⁵. W ramach aktywności autoedukacyjnej człowiek ustanawia, inicjuje i realizuje cele oraz zadania z różną częstością i intensywnością. W prezentowanych badaniach stopień aktywności autoedukacyjnej studentów ustalono na podstawie deklarowanego przez studentów stopnia realizacji celów autoedukacyjnych, które można zdefiniować jako pożądane przez jednostkę względnie stałe stany własnej osoby, powiązane z całością jej dążeń życiowych oraz wynikające z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca⁵⁶.

⁵³ M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia. Podręcznik...* T. 2, s. 561—599; H. LIBERSKA: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. TREMPAŁA. Warszawa, PWN, 2011, s. 85—86.

⁵⁴ J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa, Żak, 2001, s. 21—23. Por. M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia...*, s. 599.

⁵⁵ Por. koncepcję rozwoju aktywności Marii Przetacznik-Gierowskiej (zob. H. LIBERSKA: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: *Psychologia rozwoju...*, s. 115—116).

⁵⁶ M. DUDZIKOWA: *O rozwijaniu kompetencji...*, s. 27.

Etap III. Wyodrębnienie analizowanych obszarów

Autoedukacja w szerszym ujęciu dotyczy całej osobowości człowieka. W swoich badaniach wyróżniłam pięć podstawowych sfer osobowości: poznawczą (w tym samopoznanie), instrumentalną, biologiczną (cielesną, zdrowotną), społeczną oraz duchową. Podstawą do wyodrębnienia analizowanych obszarów stały się badania własne, które przeprowadziłam wśród 120 studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w roku akademickim 2008/2009. W badaniach tych posłużyłam się ankietą, zawierającą pytania otwarte. Osoby badane miały m.in. za zadanie podać dowolną liczbę celów autoedukacyjnych, jakie stawiają sobie do realizacji. Na podstawie wypowiedzi studentów wyłoniłam cztery główne kategorie celów autoedukacyjnych, związane ze sferą intelektualną, biologiczną, duchową oraz z poznawaniem samego siebie (samopoznaniem)⁵⁷. Analiza i ocena literatury przedmiotu pozwoliła na zmodyfikowanie oraz uzupełnienie wskazanych powyżej obszarów. Poszukując inspiracji w sieciowej teorii osobowości (STO) Kozieleckiego, zrezygnowałam z określenia: sfera intelektualna, a zamiast tego uwzględniłam sferę poznawczą („wiem, że”) oraz instrumentalną („umiem jak”). Poza tym samopoznanie włączyłam do sfery poznawczej, uznając — zgodnie z STO — że sądy o własnej osobie, zwane często samowiedzą, obrazem samego siebie lub koncepcją ja, są również jednym z rodzajów wiedzy („wiem, że”)⁵⁸. Natomiast na podstawie koncepcji samokształtowania się człowieka, zaproponowanej przez Bogusławę Matwujów⁵⁹, wyodrębniłam dodatkowy obszar: sferę związaną z rozwojem społecznym.

Etap IV. Konstrukcja skali

Budowę narzędzia badawczego rozpocząłam od skonstruowania jego wstępnej wersji. Wstępna wersja skali została sprawdzona w badaniach pilotażowych pod kątem trafności i funkcjonalności, dotyczącej komunikatywności języka, budowy rang skali, ich precyzji i jednoznaczności. Badania pilotażowe przeprowadziłam na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, uczestniczyło w nich 16 studentów pedagogicznych studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (po 8 osób) oraz 16 studentów kierunków niepedagogicznych (matematyka, fizyka, chemia

⁵⁷ Zob. V. RODEK: „Auto-education” as understood by student of pedagogy and their individual auto-educational goals. „The New Educational Review” 2010, vol. 20, nr 1, s. 129—140.

⁵⁸ Zgodnie z STO, osobowość jest sieciową organizacją względnie trwałych i równoważnych (ekwiwalentnych) składników psychicznych — psychonów. Wpływa ona w decydujący sposób na kierunek życia i wzorce zachowania, na jego unikatowość, spójność, stałość w różnych sytuacjach i różnym czasie. Osobowość — według autora — składa się z pięciu psychonów: poznawczego (*wiem, że*), instrumentalnego (*umiem jak*), motywacyjnego (*dążę do*), emocjonalnego (*czuję, że*), osobistego (*kim jestem*) (zob. J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm...*, s. 121—138).

⁵⁹ Matwujów uwzględniła samokształtowanie się człowieka w sferze biologicznej, cielesnej, psychicznej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i duchowej (zob. B. MATWIJÓW: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków, Wyd. UJ, 1994, s. 119).

oraz filologia polska), również realizujących studia w trybie dziennym i zaocznym (po 8 osób). W sumie badania pilotażowe objęły 32 studentów. Dzięki przeprowadzonym badaniom okazało się, że skala SAA wymaga dopracowania. Zmiany zostały wprowadzone zarówno w jej części wstępnej, jak i zasadniczej. Pomimo tego, że instrukcja nie budziła wątpliwości, to jednak konieczne stało się uwzględnienie w części wstępnej definicji pojęcia „autoedukacja”, ze względu na pojawiające się pytania studentów o jego znaczenie. W części zasadniczej SAA dokonałam zmian w zapisie niektórych celów szczegółowych, rezygnując z dłuższych opisów na rzecz jasności użytych sformułowań. Dotyczyło to głównie dziedziny poznawczej oraz związanej z rozwojem duchowym. W tej ostatniej zrezygnowałam z dwóch szczegółowych kategorii odnoszących się do religijności człowieka, ze względu na zgłaszane przez respondentów problemy z różnicowaniem celów. Dwie kategorie wymagały ponadto dodatkowego opisu, pojawiło się bowiem pytanie związane z brakiem zrozumienia sformułowania: „przeżywanie stanów mistycznych” oraz wystąpiła prośba o dookreślenie znaczenia celu: „rozwijanie sfery moralnej”.

Ostatecznie na SAA złożyły się trzy części: wstępna, zasadnicza i końcowa. W części wstępnej zawarłam specjalną instrukcję, w której osoby badane zostały zaznajomione z celem badań, ich przebiegiem oraz sposobem udzielania odpowiedzi. Podkreśliłam, że każda wypowiedź jest dobra, o ile zostanie udzielona w sposób szczery. Wyjaśniłam również sposób kodowania danych osobowych (imię i nazwisko) oraz uzasadniłam jego znaczenie dla realizacji celów drugiego etapu badań. Jednocześnie zapewniłam respondentów, że ich dane osobowe pozostaną do wiadomości tylko osoby prowadzącej badania, nie zostaną przekazane żadnym osobom postronnym ani też upublicznione. Część wstępna, oprócz instrukcji, zawierała także sposób rozumienia autoedukacji jako autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z wyznawanymi przez siebie wartościami. Część zasadnicza miała postać tabeli, w której uwzględniłam cele autoedukacyjne odnoszące się do różnych sfer osobowości: poznawczej, instrumentalnej, biologicznej, społecznej i duchowej. Zadaniem osób badanych było określenie stopnia realizacji każdego szczegółowego celu autoedukacyjnego za pomocą 5-stopniowej skali przymiotnikowej, gdzie: 1 oznaczał bardzo mały, 2 — mały, 3 — średni, 4 — duży, a 5 — bardzo duży stopień realizacji danego celu. W części końcowej skierowałam do respondentów prośbę o podanie kilku danych o sobie, dotyczących płci, kierunku, rodzaju i roku studiów. Swoje imię i nazwisko studenci mieli napisać na osobnych kartkach, dołączonych do arkusza skali ocen, następnie włożyć je do koperty i zakleić. Koperty oraz arkusze skali ocen zostały opatrzone specjalnym kodem, niezbędnym do identyfikacji osób o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej, które zakwalifikowano do drugiego — jakościowego — etapu badań.

Etap V. Dokładny opis każdej podskali

Skala Aktywności Autoedukacyjnej składała się z pięciu podskal, związanych ze sferami osobowości człowieka:

- I. „Sfera poznawcza” (S_PO): mierzy aktywność autoedukacyjną w zakresie zdobywania i poszerzania wiedzy na temat świata materialnego i społecznego, wiedzy relacyjnej, dotyczącej stosunków i więzi między światem zewnętrznym, a własną osobą oraz wiedzy o sobie samym (samowiedza, obraz samego siebie, koncepcja ja).
- II. „Sfera instrumentalna” (S_IN): mierzy aktywność autoedukacyjną związaną z nabywaniem i rozwijaniem umiejętności na różnym poziomie złożoności (poziom elementarny, reguły, zasady, formuły, programy, plany, procedury, strategie) oraz w różnym zakresie, np. związanych z pracą zawodową, a także zdolności.
- III. „Sfera biologiczna” (S_BI): mierzy aktywność autoedukacyjną w zakresie zachowań zdrowotnych jednostki, kształtowania postaw akceptacji wobec własnej osoby, wyglądu zewnętrznego.
- IV. „Sfera społeczna” (S_SP): mierzy częstotliwość i nasilenie aktywności autoedukacyjnej w zakresie rozwoju społecznego, związanego z wypełnianiem ról społecznych, kształtowaniem zachowań prospołecznych, interpersonalnych, umiejętności pracy zespołowej.
- V. „Sfera duchowa” (S_DU): mierzy aktywność autoedukacyjną ukierunkowaną na rozwijanie duchowości, aksjologicznego wnętrza, poszukiwanie sensu życia.

Każda podskala SAA składała się z kategorii przyjmujących postać celów autoedukacyjnych⁶⁰, których moc dyskryminacyjną uprzednio sprawdzono. W podskali I (S_PO) uwzględniłam 6 kategorii celów, związanych z samodzielnym zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy dotyczącej: studiowanej specjalności, przyszłego zawodu, zmian zachodzących we współczesnym świecie, własnych zainteresowań, hobby, autoedukacji człowieka oraz poznawania samego siebie (PSS) — własnych zainteresowań, zdolności i umiejętności, emocji, sposobów reagowania, mechanizmów obronnych, wrażliwości moralnej, sposobów zacho-

⁶⁰ Wszystkie kategorie celów autoedukacyjnych zostały przyjęte na podstawie analizy i oceny literatury przedmiotu oraz badań własnych, przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki za pomocą ankiety zawierającej pytania otwarte (zob. m.in.: M. SCHNEIDER: *Mamy wybór. Zgłębianie osobistego rozwoju*. Poznań, Zysk i S-ka, 2005; W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok, Trans Humana, 2008; K. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm...*; B. MATWUJÓW: *Samokształtowanie...*; Z. ZALESKI: *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa, PWN, 1991; *Wizerunek ciała. Portret Polek*. Red. A. GŁĘBOCKA, J. KULBAT. Opole, Wyd. UO, 2005; Z. MEŁOSIK: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń—Poznań, Edytor, 1999; *Duchowy rozwój człowieka*. Red. P. SOCHA. Kraków, Wyd. UJ, 2000; H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY: *Psychologia doświadczeń duchowych*. Warszawa, Eneteia, 1996; V. RODEK: „Auto-education”...).

wania w interakcjach społecznych, w zakresie tworzenia wizji własnego życia i rozwoju.

Podskala II (S_IN) składała się z 4 kategorii celów autoedukacyjnych, dotyczących kształtowania umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie, doskonalenia umiejętności związanych ze skutecznym uczeniem się (uwagi, pamięci, logicznego myślenia) oraz rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych, a także rozwijania własnych zdolności.

Podskala III (S_BI) zawierała 3 kategorie celów autoedukacyjnych, odnoszących się do dbałości o własne zdrowie, ciało, wygląd zewnętrzny, prowadzenia zdrowego trybu życia, a także dążenia do akceptacji własnej osoby i rozwijania pozytywnego stosunku do wyglądu zewnętrznego.

W podskali IV (S_SP) wyróżniłam 4 kategorie celów autoedukacyjnych, związanych z przygotowaniem do pełnienia ról społecznych, nabywaniem potrzeby zachowań prospołecznych, rozwijaniem umiejętności pracy zespołowej, a także z nawiązywaniem relacji z drugim człowiekiem i budowaniem więzi.

Podskala V (S_DU) zawierała natomiast 7 kategorii celów autoedukacyjnych, odnoszących się do pogłębiania wiary, rozwijania własnej religijności (w tym przeżywania stanów mistycznych), dążenia do rozumienia siebie, świata i innych ludzi, rozwijania własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej i moralnej, własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego, a także zdolności twórczych.

Na całą skalę składało się zatem 29 pozycji (kategorii), przyporządkowanych w różnej liczbie pięciu podskalom. Podstawą określenia ogólnego stopnia aktywności autoedukacyjnej była suma punktów uzyskanych przez badanego w każdej podskali SAA. Były to częściowe wskaźniki aktywności autoedukacyjnej — im większa liczba punktów uzyskanych przez respondenta w każdej podskali, tym wyższe prawdopodobieństwo wysokiego stopnia ogólnej aktywności autoedukacyjnej. Im więcej wysokich wskaźników częściowych, tym wyższy stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych.

Etap VI. Psychometryczne opracowanie skali (SAA)

Kolejnym — ważnym etapem — konstruowania skali było dokładne sprawdzenie jej rzetelności i trafności za pomocą specjalnych obliczeń statystycznych. W tym celu należało dokonać pretestu narzędzia badawczego. W prezentowanych badaniach dobór próby badawczej do pretestu miał charakter kwotowy⁶¹. Populację studentów podzieliłam na warstwy według kierunku studiów (studia pedagogiczne i niepedagogiczne), rodzaju i roku studiów (I rok stacjonarnych studiów licencjackich, II rok stacjonarnych studiów magisterskich oraz I rok niestacjonarnych studiów licencjackich i II rok niestacjonarnych studiów ma-

⁶¹ Wybierając sposób doboru próby do pretestu, przyjęłam stanowisko Konarzewskiego, który podaje, że dobór kwotowy ma częste zastosowanie m.in. przy standaryzacji testów psychologicznych i dydaktycznych (K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania...*, s. 107; zob. także: S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 129).

gisterskich). Do próbki dobierałam przypadkowe osoby, spełniające wskazane powyżej kryteria, tak aby zachować właściwe proporcje liczby studentów w każdej warstwie. W preteście uczestniczyło zatem 60 studentów Uniwersytetu Śląskiego, studiujących pedagogikę (po 15 osób pierwszego roku licencjackich studiów stacjonarnych i drugiego roku magisterskich studiów stacjonarnych oraz po 15 osób pierwszego roku licencjackich studiów niestacjonarnych i drugiego roku magisterskich studiów niestacjonarnych), a także 60 studentów kierunków niepedagogicznych (podział i liczba studentów analogiczne do wyżej wskazanego). Ogółem w preteście SAA wzięło udział 120 studentów, zróżnicowanych pod kątem kierunku, rodzaju oraz roku studiów.

O walorach psychometrycznych narzędzia w znacznym stopniu decyduje moc dyskryminacyjna jego pozycji. W pierwszej kolejności dokonałam zatem analizy mocy dyskryminacyjnej SAA. Współczynnik mocy dyskryminacyjnej informuje o stopniu, w jakim dana pozycja SAA różnicuje osoby posiadające i nieposiadające badaną cechę. Ze względu na stosunkowo niską liczebność próby wykorzystałam współczynnik korelacji punktowo-czteropolowej oraz wskaźnik dyskryminacji. Współczynnik korelacji punktowo-czteropolowej jest stosowany w przypadku, gdy zarówno wynik pozycji testowej, jak i ogólny wynik w teście są traktowane jako zmienne dychotomiczne⁶² lub gdy dysponujemy mało liczną próbą⁶³. Liczony jest ze wzoru:

$$\phi = \frac{p_g - p_d}{\sqrt{(p_g + p_d)(2 - p_g - p_d)}}$$

gdzie p_g oznacza proporcję odpowiedzi poprawnych w górnej grupie osób badanych, a p_d — proporcję odpowiedzi poprawnych w dolnej grupie osób badanych.

Istotność współczynnika ϕ wylicza się ze wzoru:

$$\chi^2 = \phi \sqrt{N}$$

gdzie N jest liczbą wszystkich badanych osób, a statystyka χ^2 ma jeden stopień swobody.

W praktyce korzysta się z prawdopodobieństwa obserwowanego (p), dzięki któremu wiemy, że wartość statystyki nie wpadnie do obszaru krytycznego, a więc nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej. W praktyce, jeśli to prawdopodobieństwo będzie niższe od założonego poziomu istotności α (np. $\alpha = 0,05$), to hipotezę zerową (tu współczynnik jest statystycznie nieistotny)

⁶² E. HORNOWSKA E: *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa, Scholar, 2009, s. 179.

⁶³ J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN, 1996, s. 508.

odrzuca się na rzecz hipotezy alternatywnej (współczynnik korelacji jest statystycznie istotny). Wskaźnik dyskryminacji liczony jest ze wzoru:

$$D = pg - pd,$$

gdzie p_g oznacza proporcję odpowiedzi poprawnych w górnej grupie osób badanych, a p_d — proporcję odpowiedzi poprawnych w dolnej grupie osób badanych. Przyjmuje on wartości od $-1,0$ (gdy pytanie idealnie różnicuje w przeciwnym kierunku niż ogólny wynik w teście — meta cecha) do $1,0$ dla korelacji w tym samym kierunku (wartość pożądana).

Jeżeli $D \geq 0,40$ pozycję (pytanie) można włączyć do testu, a $0,30 \leq D < 0,40$, to pozycja testowa wymaga niewielkich zmian, jeżeli natomiast $0,20 \leq D < 0,30$, wówczas pozycja testowa ma znaczenie marginesowe i wymaga poważnych zmian, wreszcie — jeżeli $D < 0,20$, to pozycja testowa powinna zostać wyeliminowana z testu lub całkowicie zmieniona⁶⁴. Większość pozycji SAA uzyskało wysokie wskaźniki mocy dyskryminacyjnej: powyżej $0,40$. Nieco niższe współczynniki mocy dyskryminacyjnej otrzymały dwa cele: „tworzenie wizji dalszego życia i rozwoju” ($0,362$) oraz „rozwijanie własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego” ($0,330$). Mieszczą się one jednak w przedziale $0,30 \leq D < 0,40$, a zatem zostały utrzymane w teście, dokonano jedynie niewielkich modyfikacji w sposobie ich formułowania. Najniższy wskaźnik mocy dyskryminacyjnej uzyskało „samodzielne zdobywanie wiedzy o autoedukacji człowieka” ($0,085$), ze względu jednak na dużą rzetelność oraz trafność treściową tego celu (ocena sędziów kompetentnych), postanowiłam nie eliminować go z zestawu szczegółowych celów autoedukacyjnych. Za taką decyzją dodatkowo przemawiał fakt, iż od poziomu wiedzy autoedukacyjnej zależy w dużej mierze przebieg i efektywność procesu autoedukacji. W pierwotnej wersji SAA sfera poznawcza zawierała dwa dodatkowe cele autoedukacyjne, związane ze zdobywaniem wiadomości o kraju ojczystym, jego historii, tradycjach oraz wiadomości na temat innych narodów, ich tradycji i kultury. Podobnie w sferze duchowej znajdowały się dwa dodatkowe cele, dotyczące rozwijania światopoglądu oraz dokonywania transgresji twórczych. Wszystkie one jednak uzyskały niskie wskaźniki mocy dyskryminacyjnej, świadczące o ich marginalnym znaczeniu dla badanego zjawiska, a także stosunkowo słabą trafność i rzetelność, dlatego też zostały usunięte ze Skali Aktywności Autoedukacyjnej (zob. tabela 1).

Po obliczeniu mocy dyskryminacyjnej przystąpiłam do określenia rzetelności skonstruowanego narzędzia badawczego. Rzetelność to inaczej dokładność, z jaką wyniki testu mówią nam o badanym zjawisku w zakresie mierzonej zmiennej. A zatem rzetelność SAA stanowi miarę dokładności, z jaką odzwierciedla ona stopień aktywności autoedukacyjnej osoby badanej. Rzetelność

⁶⁴ E. HORNOWSKA: *Testy psychologiczne...*, s. 178.

Tabela 1. Zestawienie współczynników mocy dyskryminacyjnej pozycji SAA

Pod- skala SAA	Treść celu autoedukacyjnego	ϕ	P	D
I S_PO	1. Samodzielne zdobywanie i pogłębianie wiedzy związanej ze studiowaną specjalnością	0,544	0,006	0,531
	2. Samodzielne zdobywanie wiadomości związanych z przyszłym zawodem	0,703	0,000	0,703
	3. Samodzielne zdobywanie wiadomości o świecie i zmianach zachodzących we współczesnej rzeczywistości	0,635	0,001	0,635
	4. Samodzielne zdobywanie wiadomości, związanych z własnymi zainteresowaniami, hobby	0,710	0,000	0,677
	5. Samodzielne poszerzanie i zdobywanie wiedzy o autoedukacji człowieka	0,192	0,337	0,085
	6. Poznawanie własnych zainteresowań, zdolności, umiejętności	0,650	0,001	0,594
	7. Poznawanie własnych emocji i sposobów reagowania	0,607	0,002	0,563
	8. Poznawanie własnych mechanizmów obronnych	0,673	0,001	0,656
	9. Poznawanie własnej wrażliwości moralnej	0,704	0,000	0,672
	10. Poznawanie siebie w relacjach społecznych	0,608	0,002	0,550
	11. Tworzenie wizji dalszego życia i rozwoju	0,457	0,022	0,362
II S_IN	12. Kształtowanie umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie	0,719	0,000	0,719
	13. Doskonalenie umiejętności, związanych ze skutecznym uczeniem się (uwagi, pamięci, logicznego myślenia)	0,682	0,001	0,672
	14. Rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych	0,767	0,000	0,760
	15. Rozwijanie własnych zdolności	0,914	0,000	0,914
III S_BI	16. Dbłość o własne zdrowie, prowadzenie zdrowego trybu życia	0,969	0,000	0,969
	17. Dbłość o własne ciało, wygląd zewnętrzny	0,862	0,000	0,859
	18. Dążenie do akceptacji własnej osoby (pozytywny stosunek do własnego wyglądu)	0,844	0,000	0,844
IV S_SP	19. Przygotowanie do pełnienia ról społecznych	0,688	0,001	0,688
	20. Nabywanie potrzeby zachowań prospołecznych	0,751	0,000	0,750
	21. Rozwijanie umiejętności pracy zespołowej	0,857	0,000	0,854
	22. Kształtowanie umiejętności nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, budowania więzi	0,854	0,000	0,844
V S_DU	23. Pogłębianie wiary	0,751	0,000	0,750
	24. Rozwijanie własnej religijności, w tym zdolności do przeżywania stanów mistycznych	0,718	0,000	0,703
	25. Rozwijanie własnych zdolności twórczych w różnych dziedzinach, np. poezja, malarstwo	0,619	0,002	0,583
	26. Dążenie do rozumienia, zrozumienia siebie, innych, świata	0,899	0,003	0,898
	27. Rozwijanie własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej	0,922	0,000	0,919
	28. Rozwijanie sfery moralnej (sumienie, zdolność odróżniania dobra od zła)	0,586	0,000	0,521
	29. Rozwijanie własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego	0,431	0,031	0,330

Źródło: opracowanie własne (SAA)

obliczona została dla każdej podskali SAA oddzielnie. Każda z nich mierzyła bowiem aktywność autoedukacyjną w innym zakresie. Najczęściej stosowanym współczynnikiem rzetelności jest współczynnik α Cronbacha. Jest to współczynnik dla skali sumarycznej, której pozycje mogą być mierzone na dowolnej skali porządkowej. Jego postać jest następująca:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum_{j=1}^k S^2(x_j)}{S^2(x_s)} \right]$$

gdzie $S^2(x_j)$ jest wariancją pojedynczej zmiennej, $S^2(x_s)$ jest wariancją zmiennej syntetycznej (zagregowanej), a k oznacza liczbę pytań tworzących zmienną syntetyczną.

Współczynnik ten informuje, jaką część wariancji skali sumarycznej stanowi wariancja prawdziwej wartości tej skali. Wartość zero oznacza, że poszczególne pozycje skali nie mierzą prawdziwego wyniku, lecz tylko generują błąd losowy — w rezultacie pojawia się brak korelacji między pozycjami skali sumarycznej. Rzetelność stosowanych w badaniach narzędzi pomiarowych powinna przekraczać 0,7, jednak niektórzy autorzy podają przedział 0,6—0,8. Wiedząc, że im wyższy otrzymany współczynnik rzetelności, tym wyższy poziom dokładności danej podskali, można stwierdzić, iż rzetelność prezentowanego narzędzia jest stosunkowo wysoka. Nieco niższy współczynnik uzyskała jedynie podskala III: „Sfera biologiczna, cielesna, zdrowotna”, jednak i w tym przypadku przekroczył on wartość 0,7, można zatem, uznać dokładność tej podskali za wystarczającą (zob. tabela 2).

Tabela 2. Współczynniki rzetelności poszczególnych podskal SAA

Numer podskali	Podskale SAA	Współczynnik α Cronbacha	Numer podskali	Podskale SAA	Współczynnik α Cronbacha
I	S_PO	0,770	III	S_BI	0,706
	PSS	0,850	IV	S_SP	0,811
II	S_IN	0,815	V	S_DU	0,825

Źródło: opracowanie własne (SAA)

Dla określenia zgodności wewnętrznej testu obliczyłam współczynnik Spearmana-Browna. Im wyższa jego wartość, tym wyższa zgodność, a tym samym dokładność testu. Za dolną granicę rzetelności testu przyjmuje się wartość współczynnika Spearmana-Browna, wynoszącą 0,75⁶⁵. Współczynnik ten wyliczyłam ze wzoru:

⁶⁵ Pod. za: J. BRZEZIŃSKI, R. STACHOWSKI: *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*. Warszawa, PWN, 1984, s. 190.

$$r_{tt} = \frac{n \bar{r}_{it}^2}{1 + (n-1) \bar{r}_{it}^2}$$

gdzie \bar{r}_{it}^2 oznacza kwadrat średniej korelacji (punktowo-dwuseryjnej) pozycji testowych z ogólnym wynikiem testu, a n — liczbę pozycji w teście. Na podstawie dokonanych obliczeń można zauważyć stosunkowo wysoką zgodność wewnętrzną SAA. Wszystkie obliczone współczynniki przekraczały wartość graniczną — 0,75 i mieściły się w przedziale: 0,815—0,894 (zob. tabela 3).

Tabela 3. Współczynniki Spearman-Browna dla każdej podskali

Nr podskali	Podskala	r_{tt}	Nr podskali	Podskala	r_{tt}
I	S_PO	0,815	III	S_BI	0,887
I	PSS	0,873	IV	S_SP	0,851
II	S_IN	0,837	V	S_DU	0,894

Źródło: obliczenia własne (SAA)

Dla ustalenia rzetelności SAA określiłam również rzetelność połówkową, która polega na podziale narzędzia pomiarowego na dwie równe części, na przykład za pomocą wyboru pozycji parzystych i nieparzystych. Obie części są traktowane jako niezależne instrumenty badawcze, a rzetelność oblicza się za pomocą odpowiedniego współczynnika, np. korelacji liniowej, współczynnika połówkowego Spearmana—Browna czy rzetelności połówkowej Guttmana między wynikami obu części. Mała wartość współczynnika oznacza, że zastosowane narzędzie jest niespójne, tj. nie mierzy badanego zjawiska. Wadą tej metody jest możliwość jej stosowania jedynie dla narzędzi zawierających przynajmniej kilkanaście pozycji — choć niektórzy autorzy sugerują, że można zastosować ją do mniejszej liczby. Obliczenie rzetelności połówkowej Guttmana w przypadku Skali Aktywności Autoedukacyjnej było możliwe jedynie dla trzech podskal, dotyczących sfery poznawczej, samopoznania oraz sfery duchowej, ze względu na większą ilość zawartych w nich kategorii. W pierwszej podskali (S_PO) rzetelność połówkowa Guttmana wyniosła 0,849, w drugiej (PSS) — 0,845, a w trzeciej (S_DU) — 0,876. Wszystkie podskale uzyskały zatem wysoki wskaźnik współczynnika, co świadczy o spójności narzędzia badawczego w odniesieniu do wskazanych podskal.

Kolejnym krokiem w standaryzacji narzędzia badawczego było określenie trafności jego podskal, czyli dokładności, z jaką mierzą one aktywność autoedukacyjną w sferze poznawczej, instrumentalnej, biologicznej, społecznej i duchowej. W badaniach nad trafnością SAA skoncentrowałam się jedynie na dwóch jej odmianach: trafności fasadowej i treściowej. Ogólny wygląd skali, uwagi krytyczne pedagogów i psychologów na jej temat, a nade wszystko analiza logiczna poszczególnych pozycji podskal wskazują na ich wzajemny

związek. Informacje uzyskane za pomocą wszystkich podskal powinny dawać całościowy obraz aktywności autoedukacyjnej studentów. Aby określić, w jakim stopniu treść pozycji testowej jest reprezentatywna dla definicji badanej cechy, określiłam trafność treściową, zwaną czasem wewnętrzną. Innymi słowy: oceniając trafność treściową, należy sprawdzić, czy wszystkie pozycje testowe należą do zakresu wybranej definicji. Przyjęta definicja określa nie tylko elementy składowe danego pojęcia, ale także proporcje, w jakich powinny być one uwzględnione w narzędziu, a zatem trafność treściowa dotyczy także tego, czy test proporcjonalnie reprezentuje definiowany konstrukt⁶⁶. W celu ustalenia trafności treściowej SAA poprosiłam 6 sędziów kompetentnych — ekspertów w dziedzinie pedagogiki i psychologii — o ocenę stopnia, w jakim każda pozycja zawarta w danej podskali reprezentuje jej definicję. Sędziowie posługiwali się skalą przymiotnikową 5-stopniową, mającą określić stopień, w jakim dana pozycja odpowiada definicji cechy, mierzonej przez test; i tak 1 oznaczało: w bardzo małym stopniu, 2 — w małym stopniu, 3 — w średnim stopniu, 4 — w dużym stopniu, a 5 — w bardzo dużym stopniu. Współczynnik trafności treściowej został obliczony ze wzoru:

$$CVR = \frac{n_e - N / 2}{N / 2}$$

gdzie N — oznacza ogólną liczbę sędziów, a n_e — liczbę sędziów, którzy określili daną pozycję testową jako zasadniczą dla testu. Współczynnik przyjmuje wartości od -1 do 1 . Wartości dodatnie przyjmuje wówczas, gdy więcej niż połowa sędziów uzna pozycję testową za zasadniczą dla testu — jako pozycję zasadniczą uznałam odpowiedzi sędziów na poziomie 4 i 5. Jak wynika z dokonanych obliczeń, wszystkie pozycje testu okazały się reprezentatywne dla definicji badanej cechy (dodatnie współczynniki trafności). Najwyższą zgodność sędziowie kompetentni wykazali w przypadku oceny trafności celów autoedukacyjnych w odniesieniu do sfery poznawczej i społecznej: wszystkie pozycje uzyskały tutaj współczynnik trafności równy $1,00$. Pozostałe cele charakteryzowały równie wysokie współczynniki trafności — od $1,00$ do $0,67$. Jedynie w przypadku dwóch pozycji: „rozwijanie własnych zdolności” (cel 15) i „rozwijanie własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego” (cel 29) zanotowano większe różnice w ocenach sędziów kompetentnych (współczynniki zgodności odpowiednio: $0,00$ oraz $0,33$). Nie uzyskały one jednak wartości ujemnych, poza tym otrzymały stosunkowo wysokie wskaźniki mocy dyskryminacyjnej, uznałam zatem, że powinny zostać utrzymane w teście. Pierwotna wersja kwestionariusza zawierała 4 dodatkowe cele, o czym pisałam przy prezentacji mocy dyskryminacyjnej testu. Ich wskaźniki trafności przyjęły wartości ujemne od

⁶⁶ E. HORNOWSKA: *Testy psychologiczne...*, s. 85—87.

–0,33 do –0,67, co podtrzymało decyzję o ich usunięciu ze Skali Aktywności Autoedukacyjnej (zob. tabela 4).

Tabela 4. Współczynnik trafności treściowej testu

Pozycja testu	CVR	Pozycja testu	CVR	Pozycja testu	CVR
1. S_PO	1,00	11. PSS	0,67	21. S_SP	1,00
2. S_PO	1,00	12. S_IN	1,00	22. S_SP	1,00
3. S_PO	1,00	13. S_IN	0,67	23. S_DU	1,00
4. S_PO	1,00	14. S_IN	1,00	24. S_DU	0,67
5. S_PO	1,00	15. S_IN	0,00	25. S_DU	1,00
6. PSS	1,00	16. S_BI	1,00	26. S_DU	1,00
7. PSS	1,00	17. S_BI	0,67	27. S_DU	1,00
8. PSS	1,00	18. S_BI	0,67	28. S_DU	1,00
9. PSS	0,67	19. S_SP	1,00	29. S_DU	0,33
10. PSS	1,00	20. S_SP	1,00		

Źródło: obliczenia własne (SAA)

Aby móc zasadnie porównywać uzyskane wyniki oraz mieć orientację, co do miejsca, jakie badana osoba zajmuje w rozkładzie wyników z całej próby (lub jej części), stosuje się rozmaite typy przekształceń wyników surowych na tzw. skale standardowe, które dodatkowo znacznie poprawiają nie zawsze symetryczny rozkład wyników surowych. Biorąc pod uwagę, że skala SAA ma charakter szacunkowy, wybrałam do standaryzacji jej wyników skalę stenową, składającą się z dziesięciu jednostek o równych długościach, zwanych stenami. Istnieje stała interpretacja tej skali, mianowicie: wyniki z przedziału 1–4 sten traktuje się jako niskie, z przedziału 5–6 jako przeciętne, a z przedziału 7–10 jako wysokie⁶⁷. Normalizacja skali SAA⁶⁸ zakończyła etap konstrukcji narzędzia badawczego. Za pomocą skali SAA zgromadziłam materiał empiryczny, dzięki któremu możliwe stało się ustalenie stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w poszczególnych podskalach związanych z różnymi sferami osobowości człowieka, jak również ogólnego stopnia aktywności autoedukacyjnej respondentów w aspekcie uwarunkowań związanych z płcią, kierunkiem, rokiem i rodzajem studiów.

Jednym z celów prezentowanych badań było także rozpoznanie i przedstawienie zależności pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny. Należało zatem dokonać diagnozy poziomu

⁶⁷ K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 76.

⁶⁸ Proces normalizacji skali SAA został przeprowadzony na podstawie: *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*. Red. K. FRONCZYK. Warszawa, Vizja Press & IT, 2009, s. 217 i n. oraz E. HORNOWSKA: *Testy psychologiczne...*, s. 136 i n. Normy stenowe dla poszczególnych podskal oraz całej SAA zawiera aneks nr 2.

samooceny uczestników badań. W badaniach nad samooceną wykorzystuje się różnorodne metody jej pomiaru — ich ogólnej klasyfikacji dokonał Kozielecki, wyodrębniając grupy metod bezpośrednich i pośrednich, reaktywnych i swobodnych, diagnostycznych i stymulujących⁶⁹. Warto jednak zauważyć, że brak jest dotychczas w psychologii powszechnie akceptowanych i uważanych za najlepsze metod pomiaru samooceny⁷⁰. W swoich badaniach wykorzystałam Inwentarz Samowiedzy, John J. Sherwooda w adaptacji Marceli Tukałło i Renaty Wiechnik⁷¹, który daje możliwość uzyskania stosunkowo dużej liczby danych do wielostronnej analizy różnorodnych aspektów obrazu siebie⁷². Osoba badana określa wagi cech — aspekt ten był rzadko uwzględniany przez badaczy konstruujących techniki pomiaru samooceny, jednocześnie jest to narzędzie łatwe dla osób badanych i pozwalające na grupowe badanie młodzieży. Dodatkową zaletą Inwentarza jest uwzględnienie w jego tytule pojęcia „samowiedza”, które brzmi mniej „groźnie” dla badanych niż „samoocena” czy „samoakceptacja”. Inwentarz Samowiedzy, opracowany przez Tukałło i Wiechnik, został zmodyfikowany na potrzeby badań własnych⁷³. Miał postać skali graficznej dwubiegunowej i składał się z dwóch części. Pierwsza dotyczyła obrazu własnej osoby — „ja realnego” — i zawierała 30 podskal z cechami dwubiegunowymi, tzn. ujętymi jako wady albo zalety (np. nietowarzyski — towarzyski). Po lewej stronie każdej podskali znajdowały się cechy negatywne, a po prawej — pozytywne. Zadaniem respondenta było zaznaczenie na 9-stopniowej skali w jakim stopniu identyfikuje się z daną cechą, co umożliwiło określenie stopnia natężenia występowania danej cechy u badanego. Druga część Inwentarza wyglądała identycznie, jednak tym razem uczestnik badań określał, jaki chciałby być, w jakim stopniu chciałby poszczególne cechy posiadać („ja idealne”). Jedną trzecią użytych w Inwentarzu określeń stanowiły (wyodrębnione przy pomocy sędziów kompetentnych) przymiotniki, opisujące umiejętności i zdolności intelektualne (pozytywne bieguny: inteligentny, zdolny, twórczy, mądry, spostrzegawczy, aktywny, o dobrej

⁶⁹ Zob. J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa, PWN, 1981.

⁷⁰ R. WIECHNIK, R.Ł. DRWAŁ: *Inwentarz samowiedzy*. W: *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. Red. R.Ł. DRWAŁ. Lublin, Wyd. UMCS, 1989, s. 166.

⁷¹ Inwentarz Samowiedzy opracowany przez autorki znacznie odbiegał od pierwowzoru. Zachowano ogólną budowę kwestionariusza Sherwooda, ale użyto 30 par określeń zaczerpniętych z różnych list przymiotnikowych służących do badania samooceny. Tylko pięć określeń jest tych samych, co w oryginalnym Inwentarzu Sherwooda. Ograniczono też liczbę skal z 11 do 9. Dobór przymiotników i uproszczenie instrukcji uczyniły z inwentarza narzędzie łatwiejsze, nadające się również do badania młodzieży (ibidem, s. 166—169).

⁷² Według klasyfikacji Kozieleckiego Inwentarz Samowiedzy może być zaliczony do metod bezpośrednich, reaktywnych oraz diagnostycznych.

⁷³ Ze względu na przyjęte cele badań zrezygnowałam z trzeciej części Inwentarza, która dotyczyła samooceny najważniejszych i najmniej ważnych cech, wskazanych przez respondentów, a także z określenia ogólnego poziomu własnej samooceny na dodatkowej skali 9-stopniowej.

pamięci, jasno myślący, pomysłowy, szybko myślący). Na podstawie Inwentarza Samooceny uzyskałam zatem informacje na temat:

- samooceny globalnej: SG,
- samooceny w zakresie intelektu: SI,
- samooceny w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, funkcjonowanie społeczne): SP.

Wymienione powyżej wskaźniki ustalono na podstawie obliczenia sumy bezwzględnych rozbieżności między ocenami „jaki jestem” a „jaki chciałbym być” w zakresie wszystkich 30 cech (SG), w zakresie 10 cech dotyczących funkcjonowania intelektualnego (SI) oraz w zakresie 20 cech (SP), po wyłączeniu tych, które wykorzystuje się do obliczenia SI. Im wyższe wartości liczbowe tych wskaźników, tym większa rozbieżność między „jaki jestem” a „jaki chciałbym być” i tym niższa samoocena (samoakceptacja). Normy Inwentarza Samowiedzy zostały wyrażone w skali stenowej dla grupy studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, zróżnicowanych pod względem płci. Otrzymane wyniki były niezbędne do ustalenia korelacji między stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny globalnej w zakresie intelektu oraz pozostałych cech.

W prezentowanych badaniach, oprócz metody skalowania, wykorzystałam metodę ankiety. Kwestionariusz ankiety zawierał dwa pytania otwarte⁷⁴. Pierwsze dotyczyło sposobów realizacji celów autoedukacyjnych: studenci mogli wskazać i opisać dowolne działania zmierzające do realizacji celów, w instrukcji podkreślono jednak, że powinny to być działania faktycznie przez nich podejmowane w procesie autoedukacji. Dane te stanowiły w pewien sposób weryfikację deklarowanego stopnia realizacji celów autoedukacyjnych przez badanych studentów. Wyobrażenia (nawet ogólne) czynności i etapów podporządkowanej powziętemu zamierzeniu aktywności są bowiem niezbędne do powstania intencji osiągnięcia danego celu. Bez zaplanowanych działań cel pozostaje na etapie marzeń, życzeń czy też niespełnionych pragnień. Cele bez podporządkowanych im środków mogą być uznane za cele idealne (można je utożsamiać z aspiracjami życzeniowymi lub standardami idealnymi⁷⁵), natomiast cele obudowane

⁷⁴ Wstępna wersja kwestionariusza ankiety również została sprawdzona w badaniach pilotażowych. Stanowił on drugie narzędzie badawcze, dołączone do Skali Aktywności Autoedukacyjnej. Pierwotnie kwestionariusz miał postać tabeli składającej się z trzech kolumn. Pierwsza kolumna zawierała szczegółowe cele autoedukacyjne (analogicznie do skali); zadaniem respondentów było podanie sposobów urzeczywistniania każdego celu realizowanego w procesie autoedukacji (kolumna druga) oraz czynników ułatwiających i utrudniających aktywność w tym zakresie. Na podstawie wyników badań pilotażowych okazało się, że kwestionariusz ankiety jest zbyt szczegółowy, a jego wypełnienie zajmuje zbyt dużo czasu. Studenci niechętnie realizowali zadanie, a ich wypowiedzi były powierzchowne. Zrezygnowałam zatem z tabelarycznej, szczegółowej formy kwestionariusza.

⁷⁵ Zob. m.in. K. OBUCHOWSKI: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa, WN PWN, 1993; P. GERTSMANN: *Sposób formułowania planów życiowych a poziom równowagi emocjonalnej dorastającej*

działaniami stają się realistyczne i możliwe do osiągnięcia. Drugie pytanie, zawarte w kwestionariuszu ankiety, miało postać polecenia: studentów poproszono o wskazanie czynników wspomagających i utrudniających aktywność w zakresie realizacji celów autoedukacyjnych.

Dzięki metodom skalowania oraz ankiety możliwe stało się zrealizowanie celów badawczych, przyjętych w pierwszym — ilościowym — etapie badań. Uzyskane dane pozwoliły także na wyłonienie dwóch różnych grup problemowych: studentów o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej, których zaproszono do dalszych badań o charakterze jakościowym. Głównym kryterium doboru studentów do wskazanych powyżej grup problemowych był ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej badanej osoby, obliczony na podstawie SAA. Dodatkowo brałam pod uwagę odpowiedź respondenta na pytanie otwarte, dotyczące sposobów realizacji celów autoedukacyjnych⁷⁶.

W drugim — jakościowym — etapie badań dla ukazania osobistych, jednostkowych doświadczeń osób badanych, związanych z autoedukacją, posłużyłam się metodą biograficzną.

Badania jakościowe (etap II)

„Edukacji nie da się sprowadzić do statystycznych związków i zależności. Jest ona zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji”⁷⁷. W literaturze metodologicznej brakuje jasnej terminologii odnoszącej się do badań jakościowych. Nazywa się je zarówno metodami badań (Silverman, Krüger, Denzin, Palka), orientacjami metodologicznymi (Urbaniak-Zajac, Piekarski), jak również strategiami badań (Bauman). Określane są one także jako badania naturalistyczne, interpretacyjne, terenowe, etnograficzne, uczestniczące, fenomenologiczne, hermeneutyczne, relatywistyczne, wartościujące, miękkie⁷⁸. Przykładowo: Silverman nie podaje klarownej typologii badań jakościowych, uważając, że powinny one wychodzić poza schematy i utarte procedury. Jest zwolennikiem prowadzenia badań naturalnych w naturalnym środowisku, szcze-

młodzieży „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1; Z. SKORNY: Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości. Wrocław, Ossolineum, 1980.

⁷⁶ Uznałam, że studenci charakteryzujący się wysokim stopniem aktywności autoedukacyjnej powinni wykazać przynajmniej jeden konkretny, szerzej opisany sposób realizacji dowolnego celu autoedukacyjnego. W drugiej grupie problemowej znaleźli się studenci, którzy na podstawie SAA nie tylko uzyskali najniższy stopień aktywności autoedukacyjnej, ale też nie wykazali konkretnych sposobów realizacji celów (Por. B. ŚLIWERSKI: *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 141).

⁷⁷ B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEISS: *Badania jakościowe — przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii...*, s. 79.

⁷⁸ Ibidem, s. 82.

gólną rolę przypisując obserwacji i opisowi etnograficznemu⁷⁹, za to Palka do podstawowych metod badań jakościowych zalicza obserwację uczestniczącą, wywiad (swobodny, narracyjny, introspekcyjny, otwarty), analizę treści dokumentów osobistych, metodę biograficzną oraz metodę w działaniu⁸⁰. Krüger natomiast, wymienia trzy orientacje w badaniach jakościowych:

- badania skoncentrowane na poznawaniu świata przeżywanego, nawiązujące do fenomenologii, interakcjonizmu oraz teorii codzienności;
- analizy interpretacji społecznych zachodzących w szkole i instytucjach socjalnych;
- analiza biografii i socjalizacji w oparciu o historie mówione, różne dokumenty i teksty.

Wskazanim powyżej nurtom odpowiadają — według autora — trzy techniki badawcze: wywiad, obserwacja, analiza dokumentów⁸¹. Pewnego uporządkowania badań jakościowych dokonała Teresa Bauman, używając sformułowania „strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych” i określając ich źródła filozoficzne, specyficzne właściwości oraz procedury badawcze. Wśród tych strategii autorka wymieniła: badania etnograficzne, studia przypadku (w tym monografie i biografie), badania fenomenologiczne oraz badania w działaniu⁸². W najnowszych publikacjach metodologicznych rezygnuje się już z wyraźnego podziału na badania jakościowe i ilościowe; Krzysztof Rubacha uwzględnia np. obserwację etnograficzną i ilościową, wywiad kompletnie kierowany oraz narracyjny, indywidualny, grupowy. Podkreśla, że w ogólnym zarysie metody zbierania danych są wspólne dla badań ilościowych i jakościowych, odmienne są jednak analizy danych, a szczególnie schematy interpretacji wyników. Najbardziej specyficznym i dojrzałym typem badań jakościowych są, według autora, teoria ugruntowana oraz analiza tekstów⁸³. Dokonując przeglądu różnych propozycji typologii badań jakościowych, można zauważyć, że na ogół zalicza się do nich: teorię ugruntowaną, analizy tekstów i narracji, badania biograficzne, studia przypadków, badania terenowe i etnograficzne, *oral history* (historia mówiona) oraz badania w działaniu⁸⁴.

⁷⁹ D. SILVERMAN: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Przeł. M. GŁOWACKA-GRAJPER, J. OSTROWSKA. Warszawa, WN PWN, 2007, s. 106.

⁸⁰ S. PALKA: *Metodologia. Badania...*, s. 55.

⁸¹ H.H. KRÜGER: *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. SZTOBRYN. Gdańsk, GWP, 2005, s. 160.

⁸² T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań...*, s. 300.

⁸³ K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 280. Por. E. BABBIE: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. BETKIEWICZ [et al.]. Warszawa, WN PWN, 2003, s. 316.

⁸⁴ Możliwe są też formy pośrednie, takie jak analiza dokumentów, znaków, symboli i fotografii oraz różnorodne kombinacje metod, na przykład połączenie badań terenowych i badań w działaniu (zob. B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEISS: *Badania jakościowe — przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii...*, s. 85).

W swoich badaniach posłużyłam się metodą biograficzną, uznawaną za jedną z podstawowych metod badań jakościowych w pedagogice, która ma swoją ugruntowaną historycznie pozycję i współczesny dorobek⁸⁵. W ogólnym ujęciu metoda biograficzna polega na analizie przebiegu życia ludzkiego, traktowanego w kategoriach wycinka społecznej rzeczywistości. Może ona dotyczyć całokształtu indywidualnych losów (całego przebiegu życia danej jednostki) albo też jedynie pewnego obszaru ludzkiej aktywności. Może również odnosić się tylko do kluczowych momentów przebiegu życia, związanych z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej⁸⁶. Metoda biograficzna opiera się na dokumentach biograficznych, przy czym w literaturze przedmiotu nie ma zgodności w kwestii sposobu rozumienia tego pojęcia⁸⁷. We wszystkich definicjach zwraca się natomiast uwagę na znaczenie dokumentów osobistych w poznawaniu postaw psychicznych, motywacji czy poglądów badanej osoby. Dokumenty te dają możliwość wglądu w cudze życie psychiczne, co pozwala zrozumieć postępowanie ludzi w życiu społecznym⁸⁸. Dokumentami biograficznymi mogą być: historie życia, dzienniki, listy, reportaże, literatura faktu, fotografie, biograficzne filmy dokumentalne, świadectwa, opinie ze szkoły, recenzje prac, opinie naukowe oraz wszelkie inne dokumenty zawierające projekcje stanów umysłu danej osoby⁸⁹.

W biografii, rozumianej jako opis życia, wyróżnia się dwa jej typy, a mianowicie: biografię podmiotową (opis własnego życia) oraz biografię przedmiotową (opis cudzego życia)⁹⁰. W swoich badaniach wykorzystywałam biografię podmiotową (autobiografię), w której autorzy — studenci — byli równocześnie podmiotami opisywanych przez siebie wydarzeń. Opowiadali historię swojego życia w pierwszej osobie, a źródłem wiedzy były ich własne wspomnienia i przeżycia zakodowane w pamięci. Ze względu na cele badań zastosowałam autobiografię tematyczną⁹¹, dotyczącą określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie działań autoedukacyjnych. O wypowiedź autobiograficzną zostało

⁸⁵ Zob. *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Łódź, Wyd. UŁ, 2001.

⁸⁶ I.K. HELLING: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. G. WŁODAREK, M. ZIÓŁKOWSKI. Warszawa—Poznań, PWN, 1990, s. 5. Por. S.E. CHASE: *Wypowiedź narracyjna. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN. T. 2. Warszawa 2009, s. 17—18.

⁸⁷ Szerzej pisze na ten temat Jan Szczepański (zob. J. SZCZEPAŃSKI: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa, KiW, 1971, s. 580—581).

⁸⁸ Ibidem; W. DRÓZKA: *Pokolenie nauczycieli*. Kielce, WSP, 1993, s. 29—30.

⁸⁹ Zob. m.in. J. SZCZEPAŃSKI: *Odmiany czasu...*, s. 624 oraz B. GOŁĘBIEWSKI: *Metoda biograficzna w pedagogice*. W: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. W. DRÓZKA, B. GOŁĘBIEWSKI. Kielce, WN ZNP, 1995.

⁹⁰ D. LALAK: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Żak, 2010, s. 113.

⁹¹ Por. J.H. HELLING: *Metoda badań...*, s. 5.

poproszonych⁹² 54 studentów o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej oraz 59 osób, które prezentowały jej wysoki stopień⁹³. Identyfikację studentów umożliwiły dane zakodowane w pierwszym — ilościowym — etapie badań. Z każdym studentem rozmawiałam indywidualnie, prosząc o realizację zadania i wyjaśniając znaczenie wypowiedzi autobiograficznej dla przyjętych celów badawczych. Jednocześnie zapewniłam wszystkim osoby o pełnej dyskrecji i nieujawnianiu danych osobowych w publikowanej dysertacji. Zwróciłam też uwagę na znaczenie szczerości i pogłębionej refleksji na temat własnego życia jako elementów decydujących o wartości uzyskanego materiału badawczego. Po odbyciu rozmowy każdy uczestnik badań otrzymał pisemną prośbę dotyczącą napisania autobiografii tematycznej. Ustalono też czas na wykonanie tego zadania, w zależności od preferencji i możliwości osób badanych, chodziło mi bowiem o wyeliminowanie presji czasu i uzyskanie przemyślanych, szerszych wypowiedzi. Realizacja tego etapu badań nie była łatwa, wymagała dobrego rozplanowania działań w czasie i dyspozycyjności badacza (zwłaszcza, że studenci pochodzili z różnych stron kraju), częstego kontaktu z osobami badanymi, również w formie telefonicznej i e-mailowej. W efekcie podjętych działań uzyskałam 100 wypowiedzi autobiograficznych, w tym 44 napisane przez osoby o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej i 56 napisane przez studentów odznaczających się wysokim stopniem tejże. 13 osób wcale nie wykonało tego zadania. Zgodnie z techniką analizy treści, proces analizy danych przebiegał w trzech fazach: poszukiwania, analizy i syntezy. Przyjęcie perspektywy biograficznej oznaczało charakteryzowanie badanego zjawiska z uwzględnieniem takich cech, jak: narracyjność (indywidualne przedstawianie własnych doświadczeń), konstruktywność (relacjonowanie doświadczeń w postaci strukturalizowanej wypowiedzi, w których wiedza badanego łączy się z rekonstrukcją sensu jego życiowych doświadczeń), kontekstualność (przedstawianie zdarzeń, faktów, procesów w powiązaniu z innymi zdarzeniami, które nadają im znaczenie), interakcyjność (zachowania człowieka przebiegają w relacji z otoczeniem, nabierając znaczenia i sensu), dynamizm (uwzględnienie wymiarów czasowych

⁹² W literaturze metodologicznej wyróżnia się dwa rodzaje autobiografii: nieinspirowaną, pisaną z wewnętrznej potrzeby autora (listy, wiersze, dzienniki, wspomnienia, pamiętniki, blogi internetowe), oraz autobiografię inspirowaną, pisaną np. na konkurs lub pod wpływem innego bodźca — często nazywa się ją autobiografią reminiscencyjną. Źródłem poszukiwań biograficznych mogą być w tym przypadku: pamiętniki konkursowe, wspomnienia, stenogramy dyskusji, wywiady narracyjne. W swoich badaniach wykorzystałam autobiografię inspirowaną, wywołaną prośbą badacza skierowaną do studentów o napisanie wypowiedzi autobiograficznej ze względu na przyjęte cele badań (zob. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 302; D. ŁALAK: *Życie jako biografia...*, s. 113, 115).

⁹³ Sposób kwalifikacji osób do drugiego — jakościowego — etapu badań został przedstawiony w niniejszym podrozdziale, na s. 170.

i dynamiki rozwoju)⁹⁴. Zastosowanie biografii podmiotowej (autobiografii) umożliwiło spojrzenie na proces autoedukacji z punktu widzenia uczestników badań, a także zrekonstruowanie indywidualnych, osobistych doświadczeń osób badanych w zakresie autoedukacji. Na tej podstawie możliwe stało się lepsze zrozumienie złożoności tego procesu, jego osobowych uwarunkowań, prześledzenie relacji zachodzących pomiędzy autoedukacją, a atrybutami osobowymi człowieka: tożsamością, przeżywaniem przez niego wartości, godnością, wolnością, odpowiedzialnością, a także oceną skuteczności własnych działań i projektowaniem wizji przyszłości. Analiza podobieństw i różnic w wypowiedziach autobiograficznych studentów o niskim i wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnych pozwoliła na wykrycie pewnych prawidłowości oraz uogólnień związanych z tym procesem.

W podrozdziale tym przedstawiłam metody, techniki i narzędzia badawcze, którymi posłużyłam się w pierwszym — ilościowym, oraz w drugim — jakościowym, etapie badań. Wykorzystanie różnych metod badawczych miało znaczenie dla przynajmniej częściowego wyeliminowania niedokładności, wynikającej z zastosowania tylko jednej metody czy podejścia badawczego, a także pozwoliło na w miarę wielostronne poznanie badanego zjawiska — stanu autoedukacji studentów w aspekcie różnorodnych uwarunkowań.

Po opracowaniu procedury badawczej należy podjąć kwestie związane z doбором próby badawczej oraz terenu badań. Kolejny podrozdział dotyczyć będzie tego właśnie zagadnienia.

2.5. Dobór i charakterystyka grupy badawczej

Wszelkie badania odnoszą się do jakiejś populacji, ważnym zadaniem prowadzącego badania jest więc jej skonstruowanie. Tadeusz Pilch mocno akcentuje ten fakt, pisząc: „Ktoś kto pragnie prowadzić badania, nie powinien uczynić w zakresie ich realizacji ani jednego kroku, zanim nie zdecyduje się na to, jaką konstruuje sobie populację, jaką właściwie populację zamierza badać”⁹⁵. W związku z przyjętym ilościowo-jakościowym podejściem badawczym, zastosowałam różne sposoby doboru próby. W pierwszym — ilościowym — etapie badań, realizowanym od połowy września 2012 do stycznia 2013 r., zmierzałam do rozpoznania i ustalenia stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w aspekcie niektórych uwarunkowań. Populację generalną stanowili

⁹⁴ Zob. J. MICHALAK: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź, Wyd. UŁ, 2007.

⁹⁵ T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Żak, 1995, s. 114.

zatem studenci, jednakże jej zakres zawęziłam do studentów uczelni państwowych. Ze względu na dużą liczebność populacji generalnej nie byłam w stanie przebadac wszystkich osób wchodzących w jej skład, głównie ze względów organizacyjnych, czasowych i finansowych, dlatego też konieczne stało się wybranie do badań tylko części zbiorowości, czyli tzw. próby. Zdecydowałam się na wyłonienie próby drogą losową, gdyż taki dobór daje możliwość uogólniania wyników na skalę populacji, a także pozwala zminimalizować i oszacować błąd każdego pomiaru⁹⁶. Występuje kilka rodzajów odmian losowego doboru próby do badań, najczęściej wymienia się: losowanie indywidualne nieograniczone, systematyczne, warstwowe, grupowe, wielostopniowe⁹⁷. Ze względu na przyjęte problemy badawcze oraz liczbę analizowanych zmiennych (kierunek, rodzaj i rok studiów oraz płeć) uznałam, że zastosowanie schematu losowania wielostopniowego zagwarantuje reprezentatywność próby badawczej. Losowanie wielostopniowe w niniejszym badaniu polegało na podziale populacji na warstwy, z których losowałam grupy, a następnie badałam wszystkie jednostki, wchodzące w skład wylosowanych grup⁹⁸. Schemat ten zastosowałam oddzielnie dla kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych (chemia, fizyka, matematyka, filologia polska, filologia hiszpańska, fizjoterapia)⁹⁹, realizowanych na czterech losowo wybranych państwowych uniwersytetach: Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Uniwersytecie Opolskim w Opolu, Uniwersytecie Rzeszowskim w Rzeszowie i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studia licencjackie stacjonarne i niestacjonarne (I i III rok) oraz studia magisterskie stacjonarne i niestacjonarne (II rok) na każdej uczelni traktowałam jako warstwy. Dokonałam spisu wszystkich grup ćwiczeniowych na pierwszym i trzecim roku

⁹⁶ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 128—130; K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 122—123; T. PILCH: *Zasady badań...*, s. 115—116; IDEM: *Strategia badań ilościowych*. W: *Podstawy metodologii...*, s. 69.

⁹⁷ Zob. m.in. K. RUBACHA: *Metodologia...*, s. 116—122; M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls, 1999, s. 166—168; T. PILCH: *Zasady badań...*, s. 116—117. Por. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 130—135; G.A. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna...*, s. 165—167.

⁹⁸ Taki sposób losowania wielostopniowego stanowił kombinację schematów losowania warstwowego i grupowego. W wylosowanych grupach można było zastosować losowanie indywidualne nieograniczone lub losowanie indywidualne systematyczne na podstawie list studentów udostępnionych przez dziekanat lub osoby prowadzące ćwiczenia. Jednak ze względu na zbyt małą liczebność niektórych grup na studiach niepedagogicznych (np. zaledwie 3 osoby na kierunku: matematyka), zrezygnowałam z losowania indywidualnego w obrębie danej grupy (por. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 132—133; K. RUBACHA: *Metodologia badań...*, s. 121—122).

⁹⁹ Dobór kierunku do badań odbywał się na podstawie losowania z puli wszystkich kierunków niepedagogicznych w danym uniwersytecie. Do losowania zakwalifikowałam tylko te kierunki, w ramach których realizowano licencjackie i magisterskie studia stacjonarne oraz licencjackie i magisterskie studia niestacjonarne. Takie kryterium było konieczne ze względu na przyjęte w badaniach zmienne oraz fakt, że niektóre kierunki niepedagogiczne, np. fizyka czy chemia, realizowane są głównie w trybie stacjonarnym, rzadko niestacjonarnym.

studiów licencjackich oraz na drugim roku studiów magisterskich, odbywających się w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym w obrębie danej uczelni. W ramach każdej warstwy oddzielnie dokonałam losowania co najmniej jednej grupy ćwiczeniowej¹⁰⁰. Każda jednostka wchodząca w skład wylosowanej grupy została objęta badaniami. Próbę stanowiły zatem wszystkie jednostki wchodzące w skład wylosowanych podzbiorów w wyróżnionych warstwach; w sumie w badaniach uczestniczyło 1014 studentów, zróżnicowanych pod względem kierunku, rodzaju i roku studiów, a także płci. Taki dobór studentów wynikał z założenia, że wskazane zmienne różnicują przebieg i stopień aktywności autoedukacyjnej studentów. W badaniach uczestniczyła porównywalna liczba studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych. W skład drugiej grupy wchodziły osoby studiujące w obszarze nauk ścisłych: matematykę, fizykę, chemię, w obszarze nauk humanistycznych: filologię polską i filologię hiszpańską oraz w obszarze nauk medycznych, nauk o zdrowiu lub nauk o kulturze fizycznej — fizjoterapię. Grupa badawcza była również proporcjonalnie zróżnicowana pod względem rodzaju i roku studiów: nieco większy odsetek stanowili studenci studiów niestacjonarnych (zob. tabela 5).

Tabela 5. Badani według kierunku, rodzaju i roku studiów ($N = 1014$)

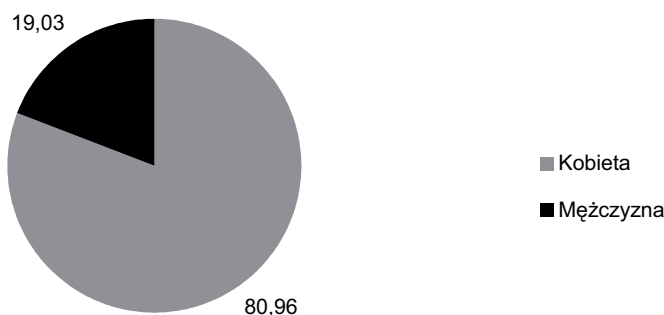
Kierunek studiów				Rodzaj studiów				Rok studiów					
Pedagogika		kierunki nie-pedagogiczne		stacjonarne		niestacjonarne		I L		III L		II M	
N	pro-cent	N	pro-cent	N	pro-cent	N	pro-cent	N	pro-cent	N	pro-cent	N	pro-cent
563	44,5	451	46,5	472	46,5	542	53,4	356	35,1	328	32,4	330	32,5

Źródło: badania własne (SAA)

Inaczej natomiast wyglądał rozkład badanych ze względu na płeć — dane w tym zakresie prezentuje wykres 1. Z danych przedstawionych na wykresie 1. wynika, że w badaniach uczestniczyło 80,96% kobiet oraz 19,03% mężczyzn. Rozkład ten można uznać za typowy, bowiem znaczną część próby badawczej stanowili reprezentanci kierunku pedagogicznego, na którym zdecydowanie dominują kobiety. Duży odsetek kobiet zanotowano także na kierunkach niepedagogicznych, takich jak fizjoterapia i filologia polska.

Jeszcze inaczej odbywał się dobór próby podczas realizacji drugiego — jakościowego — etapu badań, który obejmował okres od stycznia do czerwca 2013 r. Dobór próby w badaniach jakościowych nie polegał bowiem na sformalizowanej selekcji, lecz na „skompletowaniu zbioru starannie wyselekcjo-

¹⁰⁰ Na niektórych kierunkach niepedagogicznych zaistniała konieczność losowania dwóch grup ćwiczeniowych w obrębie danej warstwy, ze względu na ich małą liczebność. Zgodnie ze stanowiskiem Pilcha starałam się, aby w każdej grupie znajdowało się co najmniej 10 jednostek (zob. T. PILCH: *Zasady badań...*, s. 118).



Wykres 1. Płeć badanych (%) ($N = 1014$)

Źródło: badania własne (SAA)

nowanych przypadków, materiałów, czy zdarzeń, które składają się na korpus empiryczny przypadków umożliwiających jak najbardziej owocne zgłębienie badanego zjawiska¹⁰¹. Sposoby selekcji przypadków stosuje się w zależności od celów badań i odpowiadających im wariantów metody biograficznej. A zatem dobór próby w badaniach jakościowych ma najczęściej charakter celowy. Uwe Flick proponuje dwa sposoby celowego doboru próby badawczej w tego typu badaniach. Pierwszy polega na określeniu a priori liczby respondentów (przy czym grupa ta powinna być możliwie zróżnicowana), co pozwala na uchwycenie zmienności i różnorodności badanego zjawiska. Alternatywny wariant sprowadza się do wyznaczenia osób badanych w stopniowy i bardziej celowy sposób. Decyzji o doborze próby nie podejmuje się z wyprzedzeniem, lecz w trakcie samego procesu badawczego¹⁰². Badania drugiego etapu wymagały zatem celowego doboru próby badawczej, skoncentrowanego na studentach posiadających najbardziej znaczące cechy dla podejmowanego problemu¹⁰³. W badaniach jakościowych uczestniczyły dwie grupy problemowe: studenci o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej, wyłonieni dzięki badaniom ilościowym (etap pierwszy). Głównym kryterium doboru studentów do wskazanych powyżej grup problemowych był ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej badanej osoby, obliczony na podstawie SAA, a dodatkowym — wypowiedzi respondentów na temat sposobów realizacji celów autoedukacyjnych (kwestionariusz ankiety). W sumie do drugiego etapu badań zakwalifikowano 113 studentów, ale nie wszystkie osoby podjęły trud wypowiedzi autobiograficznej; własne badania biograficzne zostały ostatecznie oparte na 44 autobiografiach tematycznych osób charakteryzujących się bardzo niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej i 56 narracjach studentów o najwyższym stopniu tej aktywności. W grupie osób o najniższym stopniu aktywności auto-

¹⁰¹ U. FLICK: *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, WN PWN, 2010, s. 58—59.

¹⁰² Ibidem, s. 59.

¹⁰³ E. BABBIE: *Badania społeczne...*

edukacyjnej przeważały kobiety. Oprócz tego, w jej skład wchodził w większości studenci kierunków niepedagogicznych, realizujący proces kształcenia na pierwszym roku studiów licencjackich, w trybie stacjonarnym. Natomiast studenci charakteryzujący się najwyższym stopniem aktywności autoedukacyjnej stanowili porównywalne grupy pod względem płci oraz kierunku studiów. Większe różnice zaznaczyły się w przypadku rodzaju i roku studiów: przeważały osoby studiujące w trybie niestacjonarnym, na III roku studiów licencjackich oraz II roku studiów magisterskich (zob. tabela 6).

Tabela 6. Charakterystyka studentów zakwalifikowanych do pierwszej i drugiej grupy problemowej

Płeć		Kierunek studiów		Rodzaj studiów		Rok studiów		
Studenci o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej $N = 44$								
K	M	P	NP.	S	NS	I L	III L	II M
34	10	8	36	27	17	29	8	7
Studenci o najwyższym stopniu aktywności autoedukacyjnej $N = 56$								
K	M	P	NP.	S	NS	I L	III L	II M
29	27	33	23	19	37	3	22	31

Źródło: badania własne (SAA)

W moim odczuciu uzyskana próba spełniała kryterium reprezentatywności, nie w sensie statystycznym czy pod względem rzeczywistego rozkładu populacji, ale w znaczeniu rozmaitych doświadczeń biograficznych i zróżnicowanego znaczenia, jakie badane zjawisko autoedukacji miało w świadomości i praktyce życiowej uczestników badań. Różnorodność doświadczeń biograficznych, sposobu myślenia, poglądów, przywołanych sytuacji i zdarzeń w grupie osób o najniższym i najwyższym stopniu aktywności autoedukacyjnej, ukazały zmienność w obrębie pola badawczego oraz różnice w sposobie odnoszenia się studentów do badanego zjawiska, a przede wszystkim pozwoliły na uchwycenie pewnych prawidłowości związanych z procesem autoedukacji¹⁰⁴.

Przedstawiony projekt badań własnych, składający się z dwóch etapów o charakterze ilościowym i jakościowym, znalazł swoje odzwierciedlenie w strukturze kolejnej części pracy, na którą składają się dwa rozdziały, prezentujące analizy przedstawionych badań. W pierwszym z nich zaprezentowałam wyniki badań ilościowych, dotyczące stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w aspekcie niektórych uwarunkowań.

¹⁰⁴ U. FLICK: *Projektowanie badania...*, s. 61. Por. K.T. KONECKI: *Wprowadzenie do polskiego wydania*. W: D. SILVERMAN: *Interpretacja danych...*, s. 17.

Rozdział III

Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów

Prezentacja wyników badań własnych

(etap ilościowy)

3.1. Aktywność autoedukacyjna studentów

„Wiek studiów” to ważny okres w życiu młodego człowieka, związany z wielostronnym rozwojem osobowości, z dążeniami do samookreślenia i z funkcjonowaniem społecznym. Dla wielu osób jest to też czas troski i zabiegów o trudno dającą się przewidzieć przyszłość. Od absolwentów szkół wyższych wymaga się bowiem wielorakich kompetencji, a uzyskany po studiach dyplom wcale nie gwarantuje pracy i możliwości zrobienia kariery zawodowej, odpowiadającej profilowi ukończonych studiów. Coraz częściej uważa się, że studia powinny nie tylko dawać ogólną wiedzę i przygotowanie do zawodu, ale także wspomagać budowanie tożsamości młodego człowieka, kształtować postawy twórcze, otwartość, samodzielność myślenia i zdolność do autoedukacji, obejmującej różne sfery osobowości. Zwłaszcza autoedukacja zajmuje ważne miejsce w nowym rozumieniu edukacji; uważa się, że w szkole wyższej to właśnie ona powinna dominować nad kształceniem kierowanym¹. Czy jest tak rzeczywiście? Wielu badaczy zauważa, że studenci, koncentrując się na obowiązkowych zajęciach programowych, w małej mierze są zainteresowani podejmowaniem działań z zakresu autoedukacji. Dodatkowo, nie wydają się dostatecznie przygotowani do świadomej i systematycznej pracy nad sobą, gdyż nie uruchamiają w sposób zadowalający procesów wychowania instytucjonalne-

¹ Zob. m.in.: W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Żak, 1995, s. 163; W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok, Trans Humana, 2008, s. 282—283; K. JASKOT: *Pedagogika szkoły wyższej wobec zmiany w systemie szkolnictwa wyższego*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 7—8.

go i nie stymulują procesów samowychowania². Prognozy, wg których szkoły niższego i wyższego szczebla będą rozwijać u uczniów aspiracje autoedukacyjne i kształtować związane z tym kompetencje, też nie wydają się optymistyczne³. Biorąc pod uwagę powyższe stanowiska i dostrzegając znaczenie autoedukacji dla każdego człowieka w różnych wymiarach jego życia, podjęłam badania, które zmierzały, m.in., do rozpoznania stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów. Został on ustalony na podstawie deklaracji stopnia realizacji przez respondentów celów autoedukacyjnych, zawartych w skonstruowanym na potrzeby badań narzędziu badawczym — Skali Aktywności Autoedukacyjnej (SAA). Na całą skalę składało się 29 pozycji (kategorii), przyporządkowanych w różnej liczbie pięciu podskalom, odnoszącym się do rozwoju poznawczego (S_PO), instrumentalnego (S_IN), społecznego (S_SP), biologicznego (S_BI) i duchowego (S_DU) człowieka. Uczestnicy badań oceniali własny stopień realizacji poszczególnych celów autoedukacyjnych posługując się pięciostopniową skalą przymiotnikową, gdzie wartość 1 oznaczała, że dany cel jest realizowany w stopniu najniższym, a wartość 5 — w stopniu najwyższym. Podstawą określenia stopnia aktywności autoedukacyjnej studenta była suma punktów uzyskanych przez badanego w każdej podskali SAA oddzielnie. Były to częściowe wskaźniki aktywności autoedukacyjnej: im więcej wysokich wskaźników częściowych, tym wyższy stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych. Aby móc zasadnie porównywać uzyskane wyniki oraz mieć orientację, jakie miejsce zajmuje dana osoba w rozkładzie wyników próby badawczej, wybrałam do standaryzacji narzędzia badawczego skalę stenową. Wszystkie wyniki surowe zostały zatem wyrażone w skali stenowej (osobno dla kobiet i mężczyzn)⁴, według której wyniki z przedziału 1—4 sten były traktowane jako niskie, z przedziału 5—6 jako przeciętne, a z przedziału 7—10 jako wysokie. Zastosowanie skali stenowej umożliwiło oszacowanie tendencji centralnej za pomocą obliczenia średniej arytmetycznej dla wyników wyrażonych na poziomie interwałowym oraz odchylenia standardowego⁵. Wszystkich obliczeń dokonałam oddzielnie

² Zob. D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004, s. 112—113 oraz 126—127; M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, IHNOiT, 1994, s. 202; D. GIELAROWSKA: *Dom studencki jako środowisko wychowawcze*. Warszawa 1981, s. 235.

³ Por. M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 201.

⁴ Normy stenowe zostały ustalone osobno dla każdej podskali: S_PO, S_IN, S_BI, S_SP, S_DU oraz dla całej Skali Aktywności Autoedukacyjnej — SAA (Zob. aneks nr 2).

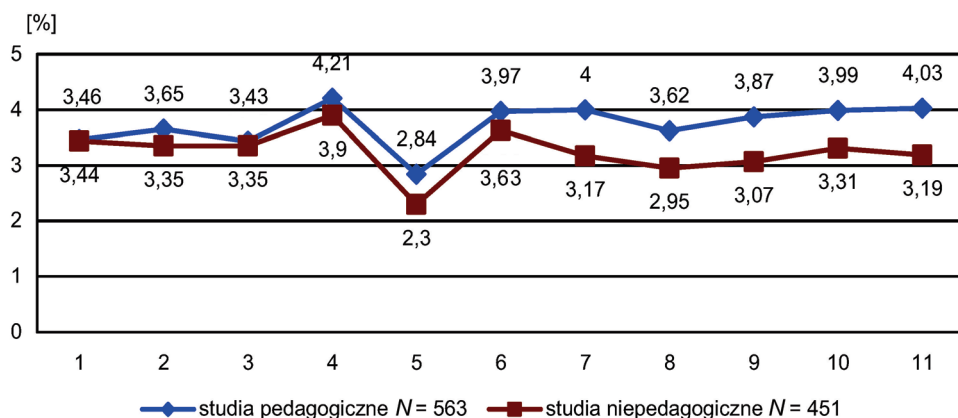
⁵ Zob. A. BRZEZIŃSKA, J. BRZEZIŃSKI: *Skałe szacunkowe w badaniach diagnostycznych*. W: *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Warszawa, PWN, 2004, s. 207—208; K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 204—210; S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, SWSZ, 2005, s. 144—147; T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Żak, 1995, s. 118—120.

dla podskal: S_PO, S_IN, S_SP, S_BI, S_DU, a następnie dla całej SAA, co znalazło swój wyraz w sposobie prezentowania wyników badań w niniejszym rozdziale. Zgodnie z powyższym w pierwszym podrozdziale przedstawiłam stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej.

3.1.1. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej

Aby ustalić stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej, poprosiłam osoby badane o ocenę własnego stopnia realizacji celów autoedukacyjnych, wchodzących w skład pierwszej podskali SAA — S_PO. Respondenci ustosunkowywali się do 6 głównych kategorii celów autoedukacyjnych, dotyczących zdobywania i poszerzania wiedzy na temat świata materialnego i społecznego, wiedzy relacyjnej, dotyczącej stosunków i więzi między światem zewnętrznym a własną osobą, oraz wiedzy o sobie samym (samowiedza, obraz samego siebie, koncepcja ja). Ostatnia, szósta, kategoria, związana z samopoznaniem, składała się dodatkowo z sześciu bardziej szczegółowych podkategorii. Stopień realizacji każdego szczegółowego celu autoedukacyjnego studenci określali za pomocą 5-stopniowej skali przymiotnikowej, gdzie 1 oznaczało bardzo mały, 2 — mały, 3 — średni, 4 — duży, a 5 — bardzo duży stopień realizacji danego celu. Po uzyskaniu materiału badawczego w pierwszej kolejności obliczyłam średnie arytmetyczne stopnia realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą, osobno w grupie studentów studiów pedagogicznych oraz niepedagogicznych. Dane w tym zakresie prezentuje wykres 2.

Na podstawie wskaźników średniej arytmetycznej stopnia realizacji celów związanych ze sferą poznawczą, można zauważyć podobny rozkład deklaracji w grupie studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych, przy czym studenci studiów pedagogicznych uzyskali wyższe średnie stopnia realizacji wszystkich celów autoedukacyjnych, wchodzących w skład pierwszej podskali SAA (S_PO). Wartości średnich w tej grupie mieściły się w przedziale: 2,3—4,21. W grupie studentów studiów niepedagogicznych żadna z wartości średniej nie przekroczyła 4 (najwyższa średnia to 3,9). Dokonując bardziej szczegółowej analizy uzyskanych wyników, można stwierdzić, że zarówno studenci studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych największą wagę przywiązują do samodzielnego zdobywania wiadomości związanych z własnymi zainteresowaniami lub hobby. Cel ten uzyskał w obu grupach najwyższe wartości średniej — odpowiednio: 4,21 i 3,9. Najniższą aktywność respondenci deklarują w przypadku realizacji celu „samodzielne zdobywanie i poszerzania wiedzy o autoedukacji człowieka” (średnia: 2,85 i 2,3), co może budzić pewien



Wykres 2. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych

1 — samodzielne zdobywanie i pogłębianie wiedzy, związanej ze studiowaną specjalnością; 2 — samodzielne zdobywanie wiadomości, związanych z przyszłym zawodem; 3 — samodzielne zdobywanie wiadomości o świecie i zmianach zachodzących we współczesnej rzeczywistości; 4 — samodzielne zdobywanie wiadomości związanych z własnymi zainteresowaniami, hobby; 5 — samodzielne zdobywanie i poszerzanie wiedzy odnośnie autoedukacji człowieka; 6 — poznawanie własnych zainteresowań, zdolności, umiejętności; 7 — poznawanie własnych emocji, sposobów reagowania; 8 — poznawanie własnych mechanizmów obronnych; 9 — poznawanie własnej wrażliwości moralnej; 10 — poznawanie siebie w relacjach społecznych; 11 — tworzenie wizji dalszego życia i rozwoju.

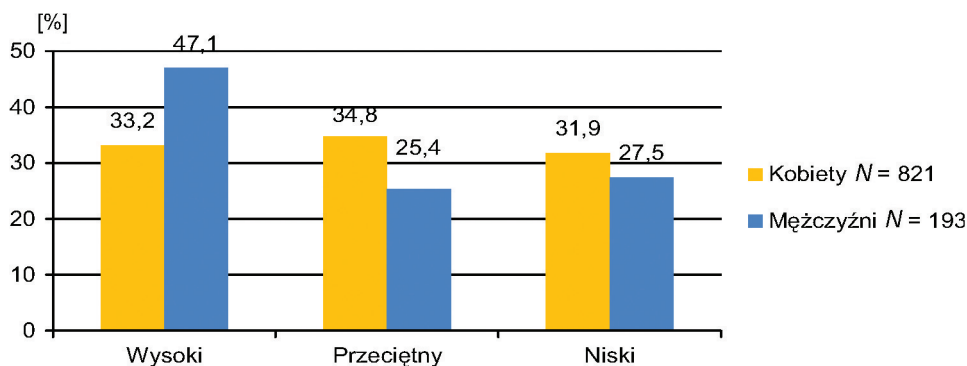
Źródło: badania własne (SAA)

niepokój, gdyż brak wiedzy na temat istotnych elementów procesu autoedukacji, jego prawidłowości i uwarunkowań, może negatywnie wpływać na efektywność podejmowanej przez jednostkę pracy nad własnym rozwojem. Analizując i oceniając uzyskany materiał badawczy, można poza tym zauważyć, że w grupie studentów studiów pedagogicznych wszystkie cele z dziedziny samopoznania uzyskały — w porównaniu do innych celów — stosunkowo wysokie wskaźniki średniej stopnia ich realizacji. Osoby studiujące na kierunkach pedagogicznych są w dużej mierze skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności diagnostycznych, związanych z odkrywaniem siebie, swoich właściwości, możliwości, „słabych” i „mocnych” stron. Poszukują odpowiedzi na pytania: „Jaki ja sam jestem?”, „Dlaczego jestem, jaki jestem?”, ale też: „Jakie warianty dalszego życia i rozwoju są dla mnie możliwe?”. Taka wiedza stanowi podstawowy składnik kompetencji biograficznej człowieka, będącej niezbędnym warunkiem zaistnienia procesu autoedukacji intencjonalnej jako procesu rozwoju całości osobowości⁶. Studenci studiów pedagogicznych w nieco mniejszym stopniu natomiast wydają się być zainteresowani zdobywaniem wiedzy dotyczącej studiowanej specjально-

⁶ Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa, PWN, 1988, s. 100—101, 111—113. Zob. także: M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 18—33 oraz J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa, PWN, 1986, s. 174.

ści, przyszłego zawodu, współczesnego świata i zmian w nim zachodzących. Inaczej sytuacja przedstawia się w grupie osób studiujących na innych niż pedagogiczne kierunkach. Wskazane powyżej cele uzyskały w tej grupie nieco wyższe średnie arytmetyczne stopnia realizacji niż cele z zakresu samopoznania. Wyjątek stanowi cel: „poznawanie własnych zainteresowań, sposobów reagowania w różnych sytuacjach”, który otrzymał drugą pod względem wysokości średnią stopnia realizacji (3,63) ze wszystkich ocenianych przez respondentów celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą poznawczą.

Po obliczeniu średnich arytmetycznych stopnia realizacji szczegółowych celów autoedukacyjnych, związanych ze zdobywaniem różnego rodzaju wiedzy — w tym wiedzy o sobie samym — kolejnym krokiem było ustalenie stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej. W tym celu dokonałam przypisania wyników surowych (suma punktów uzyskanych przez każdego studenta w podskali S_PO) do odpowiadających im stenów, ustalonych osobno dla kobiet i mężczyzn. Przyjęłam, że wyniki z przedziału 1—4 można traktować jako niskie, z przedziału 5—6 jako przeciętne i z przedziału 7—10 jako wysokie. Na podstawie przyjętych norm stenowych możliwe stało się zatem przypisanie każdego badanego do jednej z ustalonych wartości zmiennej: niskiego, przeciętnego bądź wysokiego stopnia aktywności autoedukacyjnej, związanej ze zdobywaniem i poszerzaniem różnego rodzaju wiedzy. Na wykresie 3 przedstawiłam wyniki dokonanych analiz.



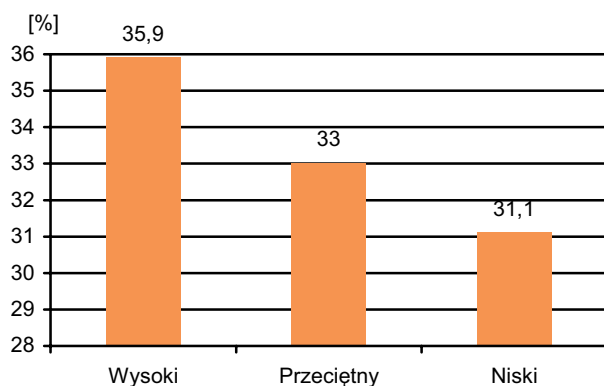
Wykres 3. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą w grupie kobiet i mężczyzn

Źródło: badania własne (SAA)

Rozpatrując stopień aktywności autoedukacyjnej kobiet i mężczyzn w sferze poznawczej, można zauważyć różnice w rozkładach wskaźników procentowych. W grupie badanych kobiet porównywalny odsetek stanowią osoby wykazujące przeciętny, wysoki i niski stopień aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej (odpowiednio: 34,8%, 33,2% oraz 31,9% ogółu kobiet uczestniczących w badaniach). Za to spośród wszystkich badanych mężczyzn

największy odsetek stanowią studenci o wysokim stopniu realizacji celów autoedukacyjnych, odnoszących się do tej sfery (47,1% ogółu badanych mężczyzn), a najmniejszy odsetek — respondenci o niskim i przeciętnym stopniu aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej (odpowiednio: 27,5% i 25,4% wszystkich mężczyzn). Porównując wartości wskaźników procentowych obu grup, należy stwierdzić, że zdecydowanie więcej mężczyzn niż kobiet deklaruje wysoki stopień realizacji celów, związanych ze zdobywaniem i poszerzaniem różnego rodzaju wiedzy. Dodatkowo nieco większy odsetek kobiet — w stosunku do mężczyzn — charakteryzuje niski stopień realizacji tych celów. Stopień aktywności autoedukacyjnej mężczyzn w sferze poznawczej wydaje się zatem wyższy niż kobiet.

Zobaczmy teraz, jak prezentuje się ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej. Został on wyznaczony na podstawie zsumowania ilości osób (kobiet i mężczyzn) o wysokim, przeciętnym i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej, a następnie obliczenia wskaźników procentowych w odniesieniu do całej badanej populacji⁷ (zob. wykres 4).



Wykres 4. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej $N = 1014$

Źródło: badania własne (SAA)

Na podstawie danych zawartych na wykresie nr 4 można stwierdzić, że największy odsetek respondentów wykazuje wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej w zakresie zdobywania i poszerzania różnego rodzaju wiedzy oraz samopoznania, co prawdopodobnie jest związane — przynajmniej częściowo — z wypełnianiem roli studenta, na którą składa się m.in. systematyczne przygotowywanie się do zajęć. Nieco mniejszy odsetek stanowią osoby o przeciętnym i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej (odpowiednio: 33% i 31% wszystkich uczestników badań). Po ustaleniu stopnia aktywności

⁷ W taki sam sposób ustaliłam ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU).

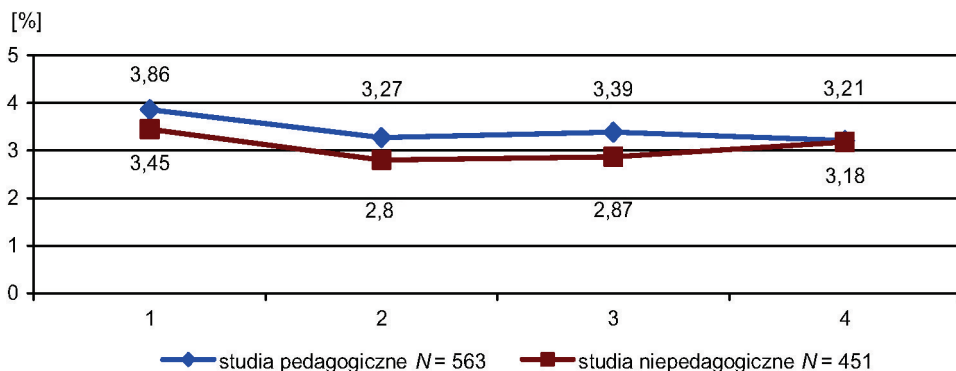
autoedukacyjnej studentów dokonałam interpretacji zmienności rozkładu wyników, obliczając średnią arytmetyczną oraz odchylenie standardowe. Przeciętny wynik aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej wyniósł 5,69, gdzie maksimum wynosiło 10. Wyniki poszczególnych osób odchyłały się od wartości przeciętnej $\pm 2,28$ pkt. Przynajmniej 25% badanych (Q25) uzyskało wynik aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej nie wyższy niż 4 sten (1—4), ok. 50% studentów (mediana) — wynik nie wyższy niż 6 sten (1—6), a ponad 75% studentów (Q75) otrzymało wynik aktywności autoedukacyjnej nie wyższy niż 7 sten (1—7).

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam wyniki badań, dotyczące stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej (S_IN).

3.1.2. Stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów w sferze instrumentalnej

Cele odnoszące się do sfery instrumentalnej wchodziły w skład drugiej podskali SAA — S_IN, i dotyczyły kształtowania umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie, doskonalenia umiejętności, związanych ze skutecznym uczeniem się (uwagi, pamięci, logicznego myślenia), rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych, oraz rozwijania własnych zdolności. Podobnie jak w przypadku sfery poznawczej, studenci, posługując się skalą 5-stopniową, określali własny stopień realizacji tych celów. Po obliczeniu średnich arytmetycznych stopnia realizacji szczegółowych celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą instrumentalną, na wykresie 5 dokonałam porównania uzyskanych wyników przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych.

Na podstawie analizy danych zawartych na wykresie nr 5, można stwierdzić wyższe wskaźniki średnich arytmetycznych stopnia realizacji wszystkich celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą instrumentalną, w grupie studentów studiów pedagogicznych. Wartości średnich w tej grupie zawierały się w przedziale: 3,21—3,86, natomiast w grupie studentów studiów niepedagogicznych: 2,8—3,45. Najwyższą wartość średniej stopnia realizacji w obu grupach uzyskał cel: „kształtowanie umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie” (3,86 i 3,45). Studenci studiów pedagogicznych wykazali również duże zainteresowanie aktywnością autoedukacyjną w zakresie rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, natomiast studenci studiów niepedagogicznych — rozwijaniem własnych zdolności. Być może ma to związek ze specyfiką studiowanego kierunku: umiejętność rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych wchodzi niejako w zakres kompetencji studentów



Wykres 5. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą instrumentalną przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych

1 — kształtowanie umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie; 2 — doskonalenie umiejętności związanych ze skutecznym uczeniem się (pamięci, uwagi, logicznego myślenia); 3 — rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych; 4 — rozwijanie własnych zdolności.

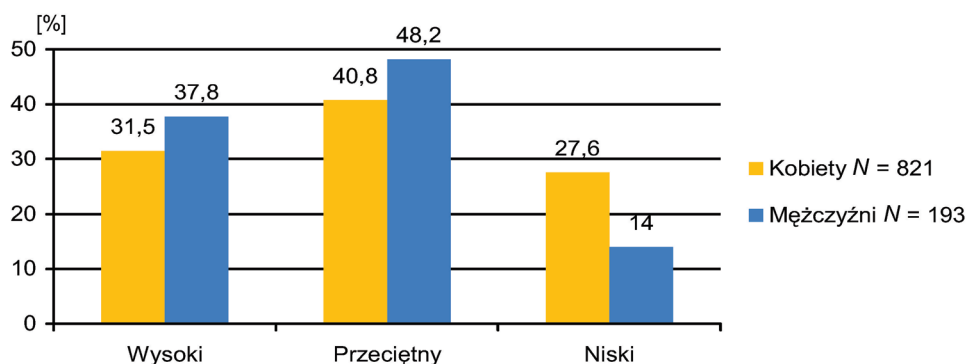
Źródło: badania własne (SAA)

studiów pedagogicznych, którzy przygotowują się do pracy z drugim człowiekiem w relacji: wychowawca — wychowanek. Pewien niepokój mogą budzić deklaracje studentów, dotyczące doskonalenia umiejętności związanych ze skutecznym uczeniem się. W obu grupach cel ten uzyskał stosunkowo niskie wartości średnich arytmetycznych stopnia realizacji: 3,27 w grupie studentów studiów pedagogicznych i 2,8 w grupie studentów studiów niepedagogicznych. Być może badane osoby nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat samego procesu skutecznego uczenia się, co może ograniczać i spowalniać ich optymalny rozwój. Podobne wyniki uzyskałam badając pod kątem stopnia realizacji szczegółowych celów autoedukacyjnych studentów pedagogiki i geologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach — cel ten był realizowany przez znaczny odsetek badanych w bardzo małym stopniu⁸. Warto zwrócić na to uwagę, stwarzając warunki w uniwersytecie dla autoedukacji studentów.

W celu określenia stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej, dokonałam przypisania wyników surowych (suma punktów uzyskanych przez każdego studenta w podskali S_IN) do odpowiadających im stonów, ustalonych osobno dla kobiet i mężczyzn. Dzięki temu możliwe stało się przypisanie każdego badanego do jednej z ustalonych wartości zmiennej: niskiego, przeciętnego bądź wysokiego stopnia aktywności autoedukacyjnej, związanej ze sferą instrumentalną. Dane na ten temat prezentuje wykres 6.

Porównując wskaźniki procentowe stopnia aktywności autoedukacyjnej kobiet i mężczyzn w sferze instrumentalnej, można zaobserwować pewne różnice.

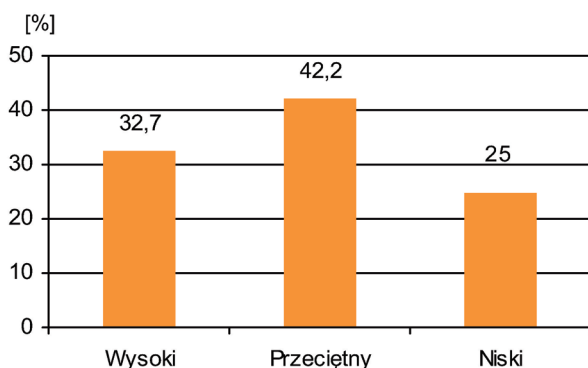
⁸ Zob. V. RODEK: *Cele autoedukacyjne studentów*. W: V. RODEK, E. SZADZIŃSKA, I. WENDREŃSKA (red.). *Przemiany celów kształcenia*.. Toruń, Akapit, 2012, s. 98.



Wykres 6. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w sferze instrumentalnej w grupie kobiet i mężczyzn

Źródło: badania własne (SAA)

W obu grupach największy odsetek stanowią osoby wykazujące przeciętne zainteresowanie realizacją celów autoedukacyjnych, odnoszących się do rozwijania różnego rodzaju umiejętności, sprawności i zdolności. Prócz tego więcej mężczyzn niż kobiet prezentuje wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej w tej sferze (odpowiednio: 37,8% i 31,5%). Dodatkowo — większy odsetek kobiet (w stosunku do mężczyzn) charakteryzuje niski stopień realizacji celów związanych ze sferą instrumentalną (27,6% kobiet i 14% mężczyzn). Można zatem — jak się wydaje — sformułować stwierdzenie, że mężczyźni wykazują wyższą niż kobiety aktywność autoedukacyjną w zakresie rozwijania umiejętności i sprawności, przydatnych w przyszłym zawodzie, związanych ze skutecznym uczeniem się, rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych oraz rozwijaniem własnych zdolności, w tym zdolności twórczych. Poniżej przedstawiłam w formie wykresu ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych w sferze instrumentalnej (zob. wykres 7).



Wykres 7. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej N = 1014

Źródło: badania własne (SAA)

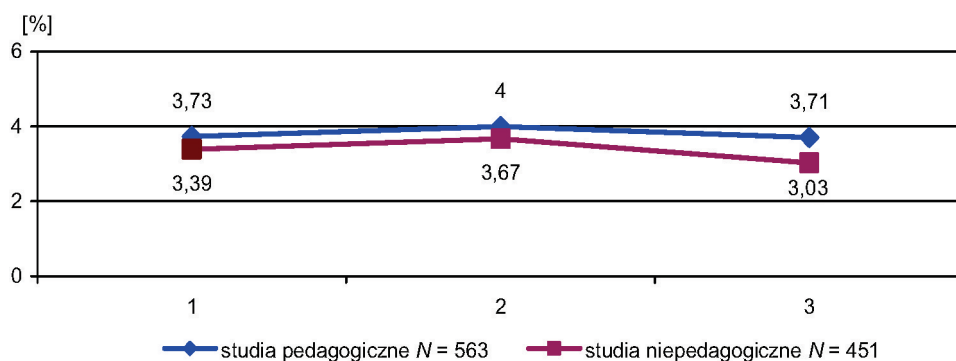
Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej (S_IN) można określić jako przeciętny (42,2% wszystkich uczestników badań), choć stosunkowo duży odsetek stanowiły osoby o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej w zakresie kształtowania i rozwijania różnego rodzaju umiejętności, sprawności i zdolności (32,7% ogółu badanych). Najmniej liczną grupą okazali się studenci wykazujący niski stopień aktywności autoedukacyjnej w sferze instrumentalnej (25% wszystkich respondentów). Przeciętny wynik aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej wyniósł 5,57 (na maksimum 10), gdzie odchylenie standardowe to: 1,94 pkt. Przynajmniej 25% badanych (Q25) uzyskało wynik aktywności autoedukacyjnej w sferze instrumentalnej nie wyższy niż 4 sten (1—4), przynajmniej 50% studentów (mediana) — wynik nie wyższy niż 5 sten (1—5) i przynajmniej 75% respondentów (Q75) otrzymało wynik aktywności autoedukacyjnej nie wyższy niż 7 sten (1—7).

W dzisiejszej złożonej i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości nie wystarczy rozwijanie tylko sfery poznawczej i instrumentalnej osobowości, wymogiem staje się wielostronny jej rozwój, obejmujący też inne sfery. Ważny obszar autoedukacji stanowi sfera biologiczna człowieka: zarówno stosunek do własnego ciała, wyglądu zewnętrznego, jak i stan zdrowia mają znaczenie dla budowania własnej tożsamości, nawiązywania i utrzymywania dobrych relacji z innymi ludźmi, zaspokajania potrzeb społecznych, osiągnięcia sukcesu na polu zawodowym, a nawet dla zachowania zdrowia psychicznego. Mogą też determinować efektywność przebiegu procesu autoedukacji. W podrozdziale 3.1.3. przedstawiłam stopień aktywności autoedukacyjnej studentów związany z tą sferą.

3.1.3. Stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych w sferze biologicznej

Stopień autoedukacji studentów w sferze biologicznej został wyznaczony na podstawie deklaracji badanych, którzy, posługując się skalą 5-stopniową, ustosunkowywali się do trzech kategorii celów autoedukacyjnych, zawartych w trzeciej podskali SAA — S_BI. Cele te dotyczyły dbałości o własne zdrowie, ciało, wygląd zewnętrzny, prowadzenie zdrowego trybu życia, a także dążenia do akceptacji własnej osoby i rozwijania pozytywnego stosunku do wyglądu zewnętrznego. Na poniższym wykresie przedstawiłam średnie arytmetyczne stopnia realizacji szczegółowych celów związanych ze sferą biologiczną, w grupie studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych (zob. wykres 8).

Obliczenie średniej arytmetycznej stopnia realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą biologiczną pokazuje, iż wszystkie cele są realizowane



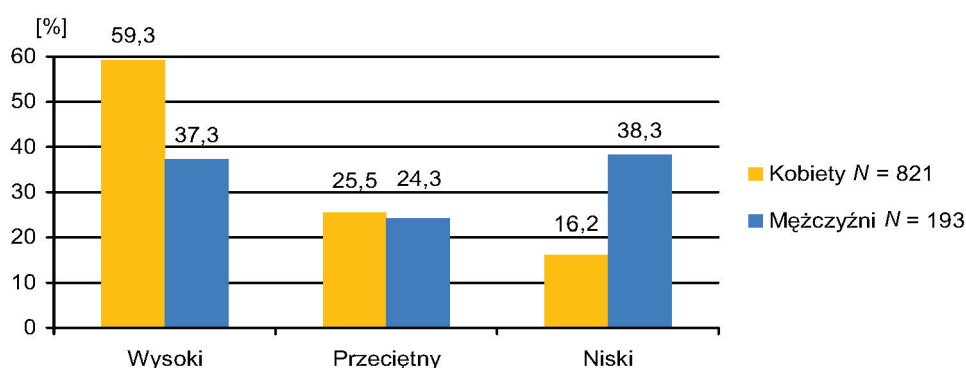
Wykres 8. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą biologiczną przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych

1 — Dbłość o własne zdrowie, prowadzenie zdrowego trybu życia; 2 — Dbłość o własne ciało, wygląd zewnętrzny; 3 — Dążenie do akceptacji własnej osoby (rozwijanie pozytywnego stosunku do własnego wyglądu).

Źródło: badania własne (SAA)

w nieco wyższym stopniu przez studentów studiów pedagogicznych. Wartości średnich w tej grupie zawierały się w przedziale: 3,73—4,00, natomiast w grupie studentów studiów niepedagogicznych: 3,03—3,67. Na podstawie uzyskanych wyników można jednak zauważyć pewne podobieństwa w deklaracjach studentów obu grup. Zarówno studenci studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych najbardziej zainteresowani są dbłością o własne ciało i wygląd zewnętrzny, w nieco mniejszym stopniu — dbłością o własne zdrowie i prowadzeniem zdrowego trybu życia. Najniższe wartości średniej w obu badanych grupach uzyskał cel trzeci, odnoszący się do akceptacji własnej osoby (rozwijania pozytywnego stosunku do własnego wyglądu). Warto jednak podkreślić, że w grupie studentów studiów pedagogicznych różnica w wartości średniej stopnia realizacji tego celu i celu pierwszego („dbłość o własne zdrowie, prowadzenie zdrowego trybu życia”) była niewielka (3,71 : 3,73). Większe rozbieżności w wartościach średnich arytmetycznych stopnia realizacji tych celów zanotowano w grupie studentów studiów niepedagogicznych (3,03 : 3,39). Uzyskane wyniki badań wskazują, iż w całokształcie procesów, zmierzających do wielostronnego rozwoju jednostki, ważną dziedzinę stanowi ciało, wygląd zewnętrzny i dbłość o własne zdrowie. Teza ta jest zgodna ze współczesnymi tendencjami do uznawania cielesności za podstawowy warunek egzystencji człowieka. Poprzez cielesność i zmysły człowiek poznaje otaczającą rzeczywistość, poszukuje w niej miejsca, buduje własną tożsamość. Stan zdrowia staje się ważnym wyznacznikiem i determinantem całokształtu działań jednostki, może też warunkować przebieg i efektywność autoedukacji. Duże znaczenie ma również stosunek do własnego wyglądu zewnętrznego; negatywna postawa wobec siebie/własnego wyglądu może przeszkadzać w nawiązywaniu i podtrzymywaniu

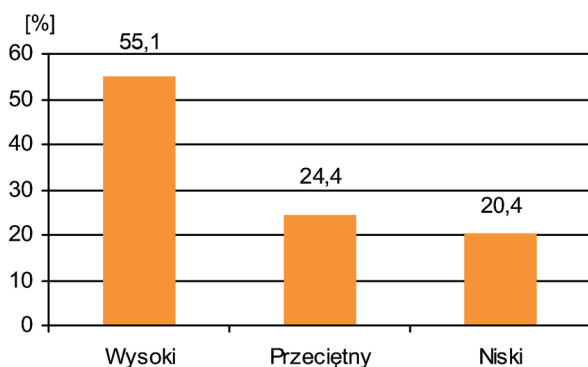
dobrych relacji z innymi ludźmi, w zaspokajaniu potrzeb społecznych, a nawet może prowadzić do różnych zaburzeń emocjonalnych. Istotna wydaje się zatem świadomość formułowania i urzeczywistniania różnorodnych celów autoedukacyjnych w obszarze biologicznym, cielesnym, zdrowotnym. Jaki jest stopień aktywności autoedukacyjnej badanych studentów w tym zakresie? W celu jego określenia dokonałam przypisania wyników surowych (suma punktów uzyskanych przez każdego studenta w podskali S_BI) do odpowiadających im stenów, ustalonych osobno dla kobiet i mężczyzn. Dzięki temu możliwe stało się przypisanie każdego badanego do niskiego, przeciętnego bądź wysokiego stopnia aktywności autoedukacyjnej związanej ze sferą biologiczną (zob. wykres 9).



Wykres 9. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w sferze biologicznej z uwzględnieniem płci respondentów

Źródło: badania własne (SAA)

Analizując stopień aktywności autoedukacyjnej w sferze biologicznej kobiet i mężczyzn, można stwierdzić różnice we wskaźnikach procentowych. Największy odsetek stanowią studentki o wysokim stopniu realizacji celów autoedukacyjnych, dotyczących dbałości o zdrowie, ciało, wygląd zewnętrzny oraz akceptacji własnego wyglądu; znacznie mniejszy odsetek kobiet wykazuje przeciętny i niski stopień ich realizacji (odpowiednio: 25,5% i 16,2% wszystkich badanych kobiet). Największy odsetek mężczyzn charakteryzuje natomiast niski stopień aktywności autoedukacyjnej w sferze biologicznej (38,3% ogółu mężczyzn poddanych badaniom). Studenci o przeciętnym stopniu tej aktywności stanowią najniższy odsetek, bo tylko 27,9% wszystkich badanych mężczyzn. Biorąc pod uwagę dane zamieszczone na wykresie 9, należy zauważyć, że kobiety w dużo większym stopniu są zainteresowane realizacją celów autoedukacyjnych, związanych z biologicznym, cielesnym i zdrowotnym rozwojem człowieka. Wykres 10 prezentuje ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej badanych studentów w sferze biologicznej.



Wykres 10. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze biologicznej $N = 1014$
Źródło: badania własne (SAA)

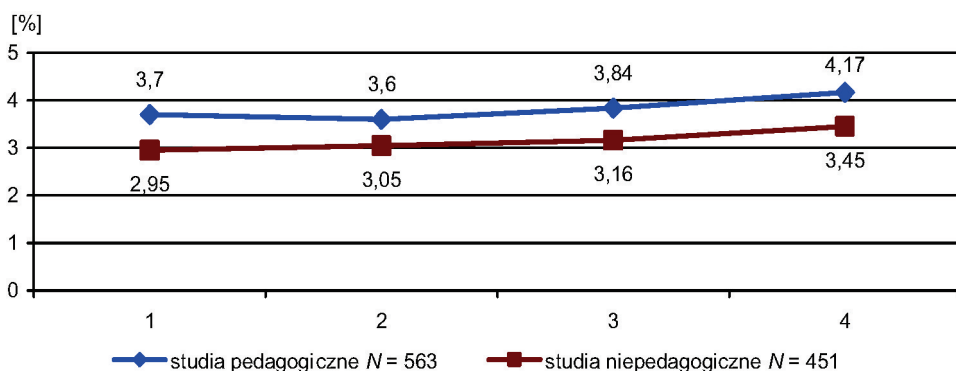
Spśród ogółu badanych największy odsetek reprezentują studenci o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej w sferze biologicznej (55,1% wszystkich uczestników badań). Znacznie mniejszy odsetek respondentów wykazuje przeciętny i niski stopień aktywności autoedukacyjnej związanej z dbałością o własne zdrowie, ciało, wygląd zewnętrzny, akceptacją siebie oraz kształtowaniem pozytywnego stosunku do wyglądu zewnętrznego (odpowiednio: 24,4% i 20,4% wszystkich osób badanych). Średni wynik aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze biologicznej wyniósł 6,44, gdzie maksimum to 10, a miara odchylenia standardowego wynosi 2,01 pkt. Przynajmniej 25% badanych (Q25) uzyskało wynik aktywności autoedukacyjnej w sferze biologicznej nie wyższy niż 5 sten (1—5), przynajmniej 50% studentów (mediana) — wynik nie wyższy niż 7 sten (1—7) i przynajmniej 75% respondentów (Q75) otrzymało wynik aktywności autoedukacyjnej nie wyższy niż 8 sten (1—8).

Współczesna rzeczywistość staje się coraz bardziej skomplikowana, konieczne jest zrozumienie wielu zachodzących w niej procesów społecznych, ekonomicznych, politycznych. Podjęcie autoedukacji prowadzi do aktywnej postawy wobec zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości⁹, daje możliwość przygotowania do sprawnego uczestnictwa w różnych formach życia społecznego, kształtowania umiejętności nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, budowania relacji. Kompetencje te w znacznej mierze są dziś pożądane na rynku pracy. Istotne zatem wydaje się włączenie do obszarów autoedukacji również dziedziny życia społecznego. Kolejny podrozdział niniejszej pracy przedstawia stopień aktywności autoedukacyjnej studentów, związany z rozwojem społecznym.

⁹ W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 142.

3.1.4. Stopień aktywności autoedukacyjnej uczestników badań w sferze społecznej

Sfera rozwoju społecznego (S_SP) stanowiła czwartą podskale SAA i składała się z czterech kategorii celów autoedukacyjnych: przygotowanie do pełnienia ról społecznych, nabywanie potrzeby zachowań prospołecznych, rozwijanie umiejętności pracy zespołowej, a także nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem i budowanie więzi. Zadaniem uczestników badań była ocena stopnia realizacji wskazanych powyżej celów za pomocą 5-stopniowej skali przymiotnikowej, gdzie 1 oznaczał bardzo mały, a 5 — bardzo duży stopień realizacji danego celu. Uzyskane dane pozwoliły na obliczenie średniej arytmetycznej stopnia realizacji szczegółowych celów autoedukacyjnych w sferze społecznej, w grupie studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych. Wyniki w tym zakresie obrazuje wykres 11.



Wykres 11. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą społeczną przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych

1 — przygotowanie do pełnienia ról społecznych; 2 — nabywanie potrzeby zachowań prospołecznych; 3 — rozwijanie umiejętności pracy zespołowej; 4 — kształtowanie umiejętności nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, budowania więzi.

Źródło: badania własne (SAA)

Rozpatrując dane zamieszczone na powyższym wykresie, można zauważyć wyższe wartości średnich arytmetycznych stopnia realizacji wszystkich celów autoedukacyjnych, związanych z rozwojem społecznym, w grupie studentów studiów pedagogicznych. Wskaźniki średnich arytmetycznych w tej grupie zawierają się w przedziale: 3,6—4,17, zaś w grupie studentów studiów niepedagogicznych w przedziale: 2,97—3,45. Podobnie natomiast w obu grupach prezentuje się układ hierarchiczny celów pod względem wartości średniej arytmetycznej stopnia ich realizacji. Zarówno studenci studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych koncentrują się głównie na kształtowaniu umiejętności

nawiązywania relacji z drugim człowiekiem i budowania więzi. Cel ten uzyskał najwyższe wskaźniki średnich arytmetycznych w obu grupach. Umiejętność nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem i budowania z nim więzi, zwrócenie uwagi na komunikację interpersonalną oraz empatię, to istotne elementy budowania kompetencji zawodowych nie tylko przyszłych pedagogów, ale też osób przygotowujących się do wykonywania innych profesji. Drugie miejsce pod względem wartości średniej arytmetycznej zajął cel, odnoszący się do rozwijania umiejętności pracy zespołowej, natomiast w mniejszym stopniu studenci studiów pedagogicznych przygotowują się do pełnienia ról społecznych oraz rozwijają potrzebę zachowań prospołecznych. Cele te uzyskały zbliżone wartości średnich (odpowiednio: 3,7 i 3,6). Studenci studiów niepedagogicznych najmniejsze znaczenie zdają się przywiązywać do realizacji celu pierwszego, dotyczącego przygotowania do pełnienia ról społecznych, nieco większe natomiast do rozwijania potrzeby zachowań prospołecznych (średnie odpowiednio: 2,97 i 3,05). Uzyskane wyniki warto rozważyć w aspekcie stwierdzenia, że „wiek studiów” ma szczególne znaczenie w życiu człowieka, właśnie ze względu na możliwość przyswajania sobie społecznych funkcji i ról¹⁰. We współczesnej pluralistycznej rzeczywistości społecznej człowiek wykonuje często różne role, identyfikując się z nimi tylko częściowo¹¹. Janusz Mariański stwierdził, że „człowiek jest uwikłany w sieć różnych ról społecznych”, co nie pozostaje bez znaczenia dla jego poczucia wolności¹². Funkcje i role nie są więc możliwe do przyswojenia w gotowej postaci w toku procesu kształcenia. Można jednak podczas studiów nabywać umiejętności do kreowania owych ról w zmiennych układach społecznych. Badani studenci deklarują umiarkowane zaangażowanie w tym zakresie. Dodatkowo fakt niewielkiego zainteresowania rozwijaniem potrzeby zachowań prospołecznych, zwłaszcza w grupie studentów studiów pedagogicznych może budzić zaskoczenie. Pewnego wyjaśnienia takiego stanu rzeczy można — jak się wydaje — poszukiwać w niezbyt korzystnych warunkach tworzonych w uniwersytecie dla autoedukacji, zwłaszcza w kwestii rozkładu zajęć. Studenci często zwracają uwagę na irracjonalny, w ich opinii, rozkład zajęć (np. nagromadzenie zajęć w jednym dniu), zbyt dużą ilość przedmiotów w programie studiów, co znacząco utrudnia aktywność autoedukacyjną studentów, również w sferze społecznej (brak czasu na podjęcie działań typu wolontariat, akcje charytatywne)¹³. Dodatkowo osoby studiujące niekiedy mają wrażenie, że nauczyciele

¹⁰ K. JASKOT: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*. Szczecin, Wyd. US-IPiP, 1994, s. 8—11.

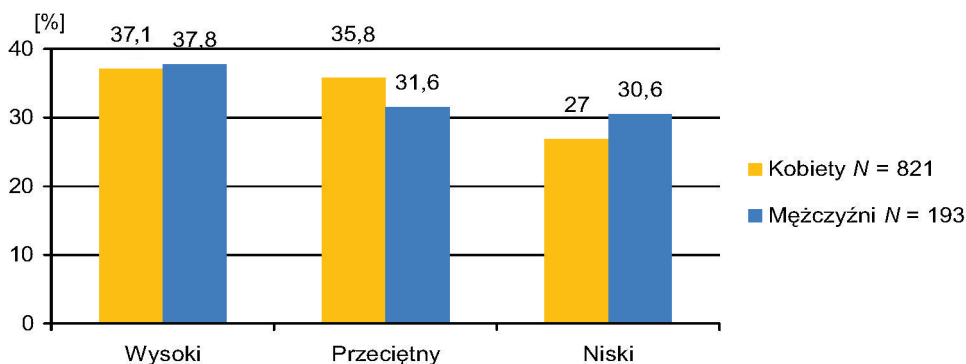
¹¹ E. KUBIAK-SZYMBORSKA: *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2003, s. 139—140.

¹² J. MARIAŃSKI: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*. Lublin, Tow. Nauk. KUL, 1995, s. 20.

¹³ Zob. V. RODEK: *Warunki tworzone w uniwersytecie do autoedukacji studentów*. „Chowania” 2012, nr 2(39), s. 403—414.

akademiccy nie są zainteresowani ich działaniami prospołecznymi, skupieni są raczej na realizacji programu nauczania oraz sprawdzaniu poziomu wiadomości i umiejętności studentów¹⁴.

Po przypisaniu sumy punktów uzyskanych przez każdego studenta w podskali S_SP do odpowiadających im stenów, ustaliłam stopień aktywności autoedukacyjnej badanych osób w sferze społecznej. Wykres 12 prezentuje dane w tym zakresie.



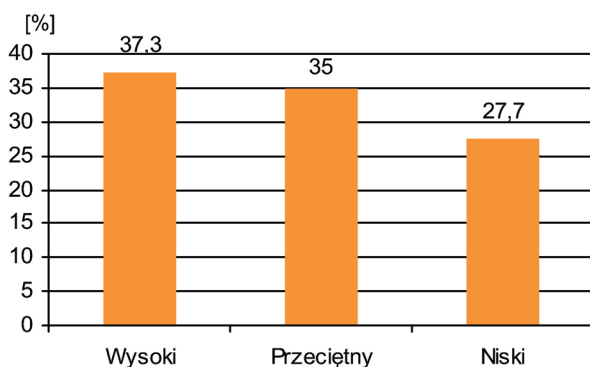
Wykres 12. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w sferze społecznej w grupie kobiet i mężczyzn

Źródło: badania własne (SAA)

Rozpatrując stopień aktywności autoedukacyjnej kobiet i mężczyzn w sferze społecznej, można zauważyć niewielkie różnice we wskaźnikach procentowych. Największy odsetek stanowią osoby (zarówno kobiety, jak i mężczyźni) o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej, związanej z tą sferą. Nieco mniejszy odsetek kobiet i mężczyzn prezentuje przeciętny stopień realizacji celów autoedukacyjnych, dotyczących pełnienia ról społecznych, zachowań prospołecznych, pracy zespołowej oraz relacji z drugim człowiekiem. Wreszcie — nieco większy odsetek mężczyzn niż kobiet wykazuje niski stopień aktywności autoedukacyjnej w sferze społecznej (30,6% wszystkich badanych mężczyzn i 27% ogółu kobiet poddanych badaniom). Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze społecznej pokazuje wykres 13.

Jak wynika z danych zamieszczonych na wykresie 13, porównywalny odsetek studentów wykazuje wysoki i przeciętny stopień aktywności autoedukacyjnej w sferze społecznej (odpowiednio: 37,3% oraz 35% wszystkich uczestników badań). Mniejszy odsetek stanowią osoby o niskim stopniu realizacji celów autoedukacyjnych, związanych z tą sferą (27,7% ogółu badanych). Przeciętny wynik aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze społecznej wyniósł

¹⁴ Zob. V. RODEK: *The role of a higher education institution in enhancing student's autoeducational activiti*. „The New Educational Review” 2010, vol. 25, nr 3, s. 151—261.



Wykres 13. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze społecznej $N = 1014$

Źródło: badania własne (SAA)

5,62, gdzie maksimum to 10. Wyniki poszczególnych osób odchyłały się od wartości przeciętnej $\pm 2,02$ pkt. Przynajmniej 25% badanych (Q25) uzyskało wynik aktywności autoedukacyjnej w sferze społecznej nie wyższy niż 4 sten (1—4), przynajmniej 50% studentów (mediana) — wynik nie wyższy niż 6 sten (1—6), a przynajmniej 75% respondentów (Q75) otrzymało wynik aktywności autoedukacyjnej nie wyższy niż 7 sten (1—7).

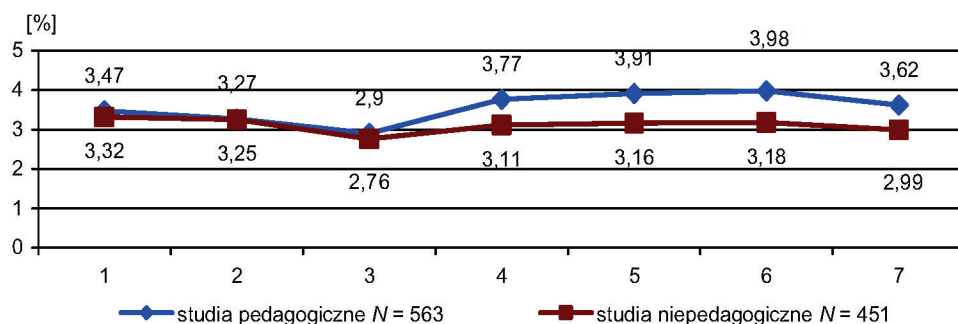
Życie człowieka nie zamyka się tylko w sferze poznawczej, instrumentalnej, biologicznej czy też społecznej. Każdy człowiek, przynajmniej od czasu do czasu, tęskni do przeżyć wyższego rzędu, do kontaktu z czymś lepszym, doskonalszym, ma potrzebę zmiany siebie i własnego życia na lepsze¹⁵. Realizacja „wyższych celów i wartości” pomaga w odnalezieniu sensu życia, wypełnieniu pustki egzystencjalnej, wpływa na podwyższenie samooceny. Kolejny podrozdział ukazuje aktywność autoedukacyjną studentów związaną z rozwojem duchowym.

3.1.5. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze duchowej

Cele autoedukacyjne, odnoszące się do rozwoju duchowego człowieka, zawierała ostatnia podskala SAA — S_DU. W niniejszej pracy przyjąłam szersze rozumienie terminu „duchowość”, nie utożsamiając go jedynie z religijnością czy wiarą. Do sfery duchowości zaliczyłam różne dziedziny świadomego życia

¹⁵ P. SOCHA: *Psychologia rozwoju duchowego — zarys zagadnienia*. W: *Duchowy rozwój człowieka*. Red. P. SOCHA. Kraków, Wyd. UJ, 2000, s. 16.

wewnętrznej jednostki, dlatego też podskala S_DU składała się z siedmiu kategorii celów autoedukacyjnych, odnoszących się do pogłębiania wiary, rozwijania własnej religijności (w tym przeżywania stanów mistycznych), rozwijania własnych zdolności twórczych, dążenia do rozumienia siebie, świata i innych ludzi, rozwijania własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej, moralnej, własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego. Podobnie jak w przypadku pozostałych podskal, badani studenci oceniali stopień realizacji wskazanych powyżej celów autoedukacyjnych, posługując się 5-stopniową skalą przymiotnikową. Obliczenie średniej arytmetycznej stopnia realizacji celów autoedukacyjnych, związanych z rozwojem duchowym, pozwoliło na porównanie aktywności autoedukacyjnej studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych. Dane na ten temat ukazuje poniższy wykres.



Wykres 14. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych z rozwojem duchowym przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych

1 — pogłębianie wiary; 2 — rozwijanie własnej religijności, w tym zdolności do przeżywania stanów mistycznych (odczucie istoty boskiej, „odmienne stany świadomości”); 3 — rozwijanie zdolności twórczych w różnych dziedzinach, np. poezja, malarstwo; 4 — dążenie do rozumienia, zrozumienia siebie, innych, świata; 5. rozwijanie własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej; 6 — rozwijanie sfery moralnej (sumienie, zdolność do odróżniania dobra i zła); 7 — rozwijanie własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego.

Źródło: badania własne (SAA)

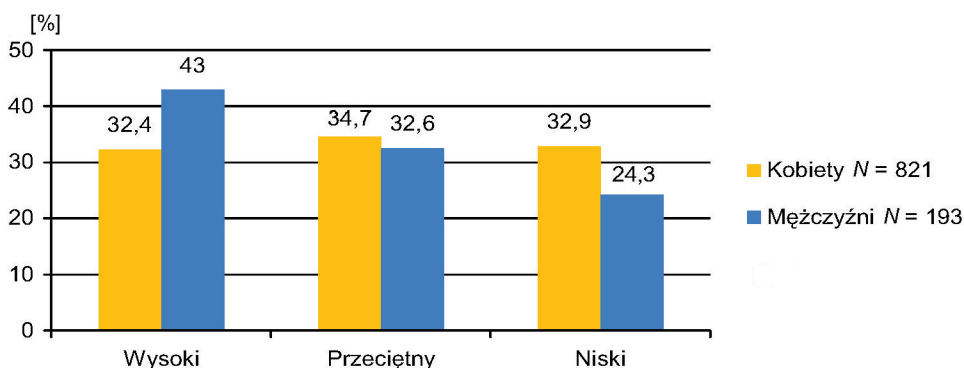
Porównując średnie arytmetyczne stopnia realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą duchową, można zauważyć pewne różnice w deklaracjach badanych studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych. Zbliżone wartości średnich arytmetycznych w obu grupach uzyskały cele od 1—3, większe rozbieżności w wartościach średnich zanotowano w zakresie stopnia realizacji pozostałych celów: od 4—7. Studenci studiów pedagogicznych w większym stopniu koncentrują się na dążeniach do zrozumienia siebie, innych, wreszcie — świata, na rozwijaniu własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej, moralnej, własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego. Mniejsze znaczenie przypisują natomiast celom odnoszącym się do wiary i religii. Studenci studiów niepedagogicznych w większym stopniu są za to

zainteresowani pogłębianiem wiary i rozwijaniem własnej religijności, aniżeli pozostałymi aspektami życia wewnętrznego człowieka. W grupie studentów studiów pedagogicznych najwyższe średnie arytmetyczne uzyskały dwa cele, dotyczące rozwijania sfery moralnej (3,98) oraz sfery uczuciowej, emocjonalnej (3,91). Wydaje się, że te dwie sfery życia wewnętrznego człowieka mają szczególne znaczenie dla studentów przygotowujących się do pracy w edukacji wczesnoszkolnej, w placówkach opiekuńczo—wychowawczych czy też resocjalizacyjnych. W grupie studentów studiów niepedagogicznych najwyższe wartości średnich stopnia realizacji otrzymały cele: „pogłębianie wiary” (3,32) i „rozwijanie własnej religijności” (3,25). Religia w życiu wielu ludzi spełnia ważną rolę czynnika harmonizującego i integrującego osobowość, jest też zaliczana do ważnego czynnika współkształtującego sens ludzkiej egzystencji. Nabiera znaczenia w sytuacji pluralizmu konkurencyjnych światopoglądów, który sprawia, że młodym ludziom coraz trudniej odnaleźć własną tożsamość, dokonać wyboru właściwych wartości, zaplanować roztropnie swoje życie. Religia, dająca odpowiedzi ostateczne i zdecydowane, gwarantowane przez autorytet boski, może stać się najsilniejszym wyznacznikiem myślenia i postępowania, także w poszukiwaniach subiektywnego sensu istnienia i działania człowieka¹⁶. Poczucie sensu życia wydaje się ważne z punktu widzenia autoedukacji, gdyż bez niego człowiek nie może uważać swojego życia za warte trudu samodzielnego ukształtowania. Najniższe średnie stopnia realizacji w obu porównywanych grupach uzyskał cel: „rozwijanie zdolności twórczych w różnych dziedzinach”. Studenci studiów niepedagogicznych deklarują ponadto niewielką aktywność autoedukacyjną w zakresie rozwijania własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego (2,99).

W dalszej części niniejszego podrozdziału przedstawiłam stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów w sferze duchowej. W celu jego ustalenia dokonałam przypisania wyników surowych uzyskanych przez każdego studenta w podskali S_DU do odpowiadających im stenów, osobno w grupie kobiet i mężczyzn. Dzięki temu możliwe stało się przypisanie każdej osoby badanej do wysokiego, przeciętnego lub niskiego stopnia aktywności autoedukacyjnej w tej sferze (zob. wykres 15).

Dane zawarte na wykresie 15 wskazują na występowanie różnic w stopniu aktywności autoedukacyjnej kobiet i mężczyzn w sferze duchowej (S_DU). Porównywalny odsetek kobiet prezentuje przeciętny i wysoki stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych z tą sferą (odpowiednio: 34,7% i 32,4%). Nieco mniejszy odsetek stanowią studentki o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej w sferze duchowej. Natomiast w grupie mężczyzn zanotowano

¹⁶ Por. V.E. FRANKL: *Homo patiens*. Przeł. R. Czernecki, J. Morawski. Warszawa, Pax, 1971, s. 65; J. PAŁYGA: *Wiara a sens życia* „*Communio*. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1981, nr 4, s. 118—119.

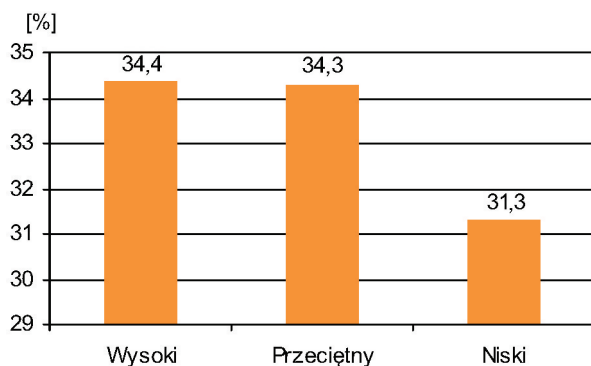


Wykres 15. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w sferze duchowej w grupie kobiet i mężczyzn

Źródło: badania własne (SAA)

największy odsetek osób charakteryzujących się wysokim stopniem tej aktywności i znacznie mniejszy odsetek studentów o przeciętnym i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej. Porównując obie grupy, wyraźnie widać, że więcej mężczyzn niż kobiet wykazuje wysoki stopień aktywności w zakresie pracy nad własnym rozwojem w sferze duchowej (43% mężczyzn i 32,4% kobiet). Poza tym więcej kobiet, w stosunku do mężczyzn odznacza się niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej w tej sferze (32,9% ogółu badanych kobiet i 24,3% wszystkich mężczyzn). Biorąc pod uwagę analizowane dane, można założyć, że mężczyźni legitymują się nieco wyższym niż kobiety stopniem aktywności autoedukacyjnej w sferze duchowej. Wykres 16 prezentuje ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów w sferze duchowej.

Jak wynika z danych przedstawionych na poniższym wykresie, porównywalny odsetek studentów wykazuje wysoki i przeciętny stopień aktywności



Wykres 16. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze duchowej N = 1014

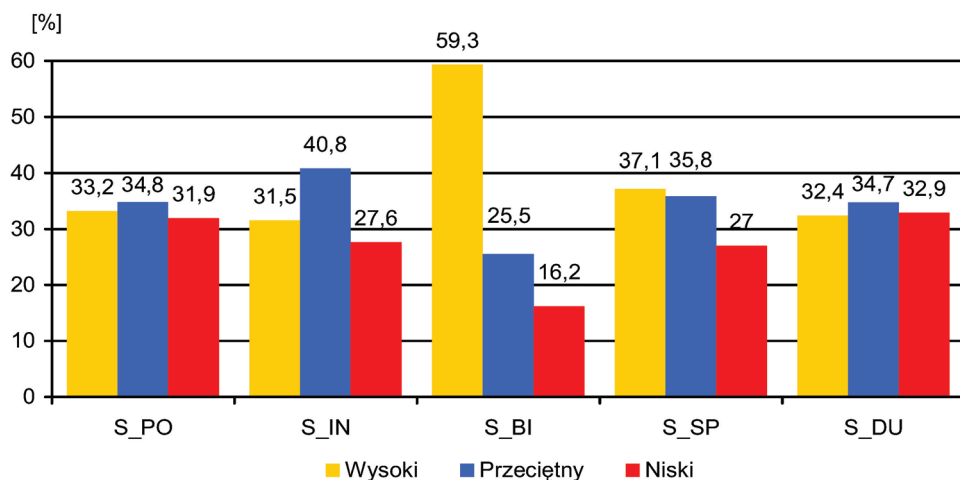
Źródło: badania własne (SAA)

autoedukacyjnej w sferze duchowej (odpowiednio: 34,4% i 34,3%). Nieco mniejszy odsetek stanowią osoby o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej, związanej z różnymi dziedzinami świadomego życia wewnętrznego jednostki (31,3% wszystkich badanych). Przeciętny wynik aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze duchowej wyniósł 5,70, gdzie maksimum to 10. Przeciętne odchylenie poszczególnych wyników od średniej arytmetycznej to $\pm 2,12$ pkt. Przynajmniej 25% badanych (Q25) uzyskało wynik aktywności autoedukacyjnej w sferze duchowej nie wyższy niż 4 sten (1—4), przynajmniej 50% respondentów (mediana) — wynik nie wyższy niż 6 sten (1—6), a przynajmniej 75% uczestników badań (Q75) — wynik aktywności autoedukacyjnej nie wyższy niż 7 sten (1—7). W kolejnym podrozdziale zaprezentowałam wyniki badań, dotyczące ogólnego stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów.

3.1.6. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów

Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej został wyznaczony na podstawie sumy punktów uzyskanych przez każdego badanego w pięciu podskalach SAA: S_PO, S_IN, S_BI, S_SP i S_DU, a możliwe do uzyskania wartości mieściły się w przedziale od 24 do 120 pkt. Otrzymane wyniki surowe zostały przełożone na wyniki stenowe, ustalone dla SAA (osobno dla kobiet i mężczyzn), co umożliwiło zaklasyfikowanie każdego studenta do wysokiego, przeciętnego bądź niskiego stopnia aktywności autoedukacyjnej. Następnie zsumowałam ilość osób o wysokim, przeciętnym i niskim stopniu aktywności w zakresie pracy nad własnym rozwojem oraz obliczyłam wskaźniki procentowe w odniesieniu do całej badanej populacji. Zanim przejdę do graficznego przedstawienia wyników w tym zakresie, na dwóch kolejnych wykresach dokonałam zestawienia częściowych wskaźników stopnia aktywności autoedukacyjnej kobiet i mężczyzn we wszystkich podskalach (zob. wykres 17).

Analizując dane zawarte na wykresie 17, można zauważyć dość duże zróżnicowanie wyników w trzech sferach: biologicznej (S_BI), instrumentalnej (S_IN) i społecznej (S_SP). W sferze biologicznej wyraźnie zaznacza się wysoki stopień realizacji celów autoedukacyjnych (59,3% wszystkich badanych kobiet), tylko niewielki odsetek studentek wykazuje przeciętny i niski stopień aktywności autoedukacyjnej w tej sferze (odpowiednio: 25,5% i 16,2%). W sferze instrumentalnej dominuje przeciętny stopień aktywności autoedukacyjnej kobiet, natomiast w sferze społecznej zanotowano porównywalne wskaźniki procentowe wysokiego i przeciętnego stopnia realizacji celów autoedukacyjnych (odpowiednio: 37,1% i 35,8%). Najmniejszy odsetek stanowiły respondentki o niskim stopniu aktywności ukierunkowanej na autorozwój w sferze instru-

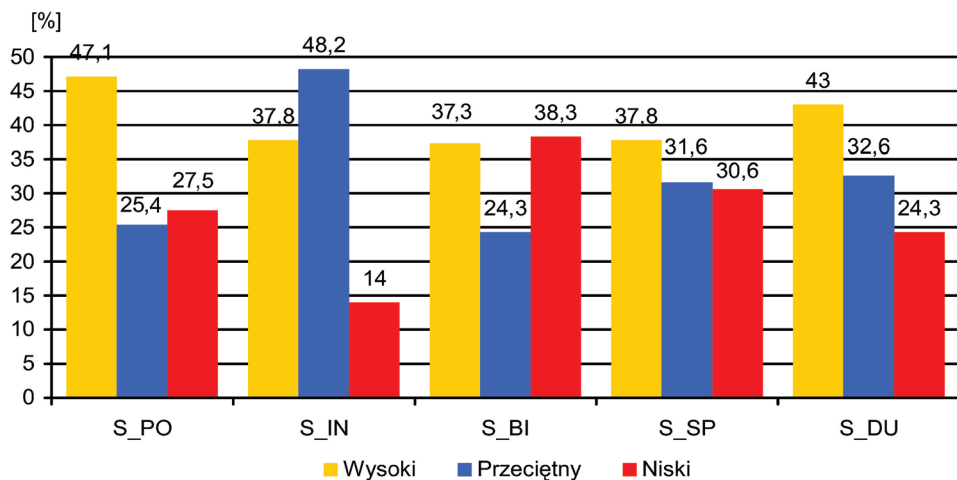


Wykres 17. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w grupie badanych kobiet

Źródło: badania własne (SAA)

mentalnej oraz społecznej. W dwóch sferach: poznawczej (S_PO) i duchowej (S_DU), można zaobserwować podobny rozkład wskaźników procentowych. Porównywalny odsetek kobiet charakteryzuje wysoki, przeciętny i niski stopień aktywności w zakresie zdobywania i poszerzania różnego rodzaju wiedzy oraz rozwoju duchowego.

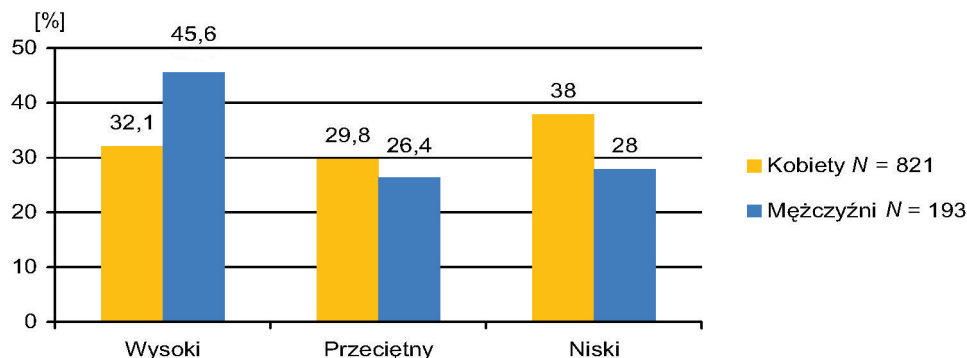
Badani mężczyźni w dużym stopniu koncentrują się na realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą (S_PO) i duchową (S_DU), wysokie wyniki pojawiły się także w sferze instrumentalnej; wprawdzie dominuje



Wykres 18. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w grupie badanych mężczyzn

Źródło: badania własne (SAA)

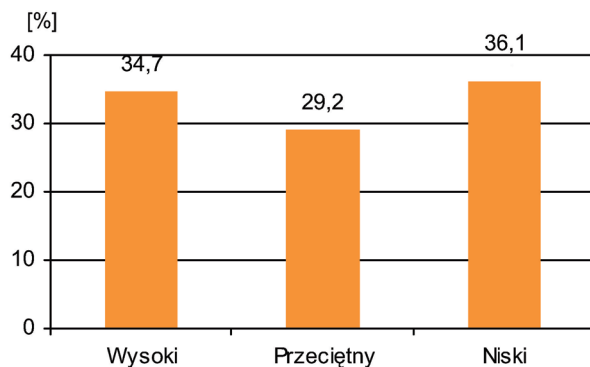
tutaj przeciętny stopień aktywności autoedukacyjnej (48,2% studentów), jednak znaczny odsetek mężczyzn w wysokim stopniu rozwija własne umiejętności, sprawności i zdolności (37,8% respondentów). Dodatkowo, najmniejszy odsetek stanowią studenci o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej w tej sferze (jedynie 14% wszystkich badanych mężczyzn). W sferze społecznej (S_SP) można natomiast zauważyć niewielkie zróżnicowanie wyników: porównywalny odsetek respondentów wykazuje wysoki, przeciętny i niski stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych z rozwojem społecznym, za to w sferze biologicznej (S_BI) podobny odsetek mężczyzn prezentuje niski i wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej (odpowiednio: 38,3% i 37,3%). Jednocześnie niewielki odsetek badanych w przeciętnym stopniu realizuje cele, związane z dbałością o własne zdrowie, ciało, akceptację siebie. Dla porównania wyników uzyskanych przez kobiety i mężczyzn, na poniższym wykresie przedstawiłam ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej w obu grupach.



Wykres 19. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów z uwzględnieniem płci
Źródło: badania własne (SAA)

W grupie mężczyzn wyraźnie dominuje wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej (45,6% ogółu badanych mężczyzn), znacznie niższy odsetek stanowią osoby o niskim i przeciętnym stopniu tej aktywności (odpowiednio: 28% i 26,4%). W grupie kobiet natomiast zaznacza się nieznacznie przewaga niskiego stopnia aktywności ukierunkowanej na rozwój samego siebie (38% wszystkich kobiet), nieco mniejszy odsetek respondentek wykazuje wysoki i przeciętny stopień aktywności autoedukacyjnej (odpowiednio: 32,1% oraz 29,8%). Porównując wyniki obu grup, można zauważyć znaczne różnice we wskaźnikach procentowych wysokiego i niskiego stopnia aktywności autoedukacyjnej: więcej mężczyzn niż kobiet prezentuje wysoki stopień i odwrotnie — więcej kobiet niż mężczyzn charakteryzuje niski stopień aktywności w zakresie pracy nad własnym rozwojem. Prócz tego nieco wyższy wskaźnik procentowy przeciętnego stopnia aktywności autoedukacyjnej zanotowano w grupie kobiet

(29,8% wszystkich badanych kobiet i 26,4% ogółu mężczyzn poddanych badaniom). Ogólny stopień aktywności autoedukacji studentów został ukazany na wykresie 20.



Wykres 20. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów $N = 1014$

Źródło: badania własne (SAA)

Spośród ogółu badanych 36,1% stanowią studenci o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej. Nieco mniejszy odsetek respondentów wykazuje wysoki i przeciętny stopień aktywności ukierunkowanej na rozwój samego siebie (odpowiednio: 34,7% i 29,2% wszystkich uczestników badań). Generalnie można zauważyć podobne wskaźniki procentowe niskiego i wysokiego stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów, tym niemniej stosunkowo duży odsetek osób wykazujących niewielkie zainteresowanie samodzielną pracą nad własnym rozwojem może budzić pewien niepokój. Odmienne wyniki uzyskała Walentyna Wróblewska, która objęła badaniami 892 studentów drugiego i piątego roku kierunków pedagogicznych na pięciu uniwersytetach. Poziom autoedukacji został wyznaczony na podstawie samooceny respondentów, wykorzystującej stopnie skali oraz deklaracji stopnia realizacji celów ogólnych. Do deskrypcji poziomu autoedukacji studenta (wysoki, średni, niski) wykorzystano numeryczną skalę szacunkową pięciostopniową oraz metody kwantyfikacji: ocenę punktową i porządkową. Spośród ogółu badanych aż 71% stanowiły osoby o wysokim poziomie autoedukacji, średni poziom autoedukacji wykazało 27% badanych, a najniższy odsetek stanowili studenci o niskim poziomie autoedukacji (1% wszystkich uczestników badań). W prowadzonych przeze mnie badaniach znaczny odsetek studentów legitymował się niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej (powyżej 35%), a najmniej liczną grupę stanowiły osoby o przeciętnym stopniu tej aktywności. Wskazane powyżej różnice mogą — jak się wydaje — wynikać z właściwości i sposobu doboru grupy badawczej oraz rodzaju zastosowanego narzędzia badawczego. Wróblewska objęła swoimi badaniami tylko studentów studiów pedagogicznych, stosując celowy dobór próby badawczej, natomiast

w niniejszych badaniach uczestniczyli studenci nie tylko studiów pedagogicznych, ale także innych kierunków: matematyki, filologii polskiej i hiszpańskiej, fizjoterapii, losowo dobrani do badań. Być może zatem rozszerzenie próby badawczej determinowało w pewien sposób różnice w uzyskanych wynikach, odnoszących się do stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów (poziomu autoedukacji u Wróblewskiej). Warto przypomnieć, że uczestniczący w niniejszych badaniach studenci studiów pedagogicznych uzyskali — w porównaniu do studentów studiów niepedagogicznych — wyższe średnie realizacji celów autoedukacyjnych we wszystkich sferach rozwoju osobowości¹⁷. Dodatkowo — badana zależność stopnia aktywności autoedukacyjnej respondentów od kierunku studiów okazała się istotna pod względem statystycznym¹⁸. Chciałabym także zauważyć, że w badaniach Wróblewskiej dla określenia poziomu autoedukacji została wykorzystana skala porządkowa, zaś w prezentowanych badaniach — skala interwałowa, uważana za dokładniejsze i mocniejsze narzędzie pomiaru¹⁹. Jej zastosowanie pozwoliło na obliczenie średniej arytmetycznej oraz odchylenia standardowego w każdej podskali SAA. W kolejnej części niniejszego podrozdziału, w celu zobrazowania wewnętrznego, przeciętnego zróżnicowania wyników w badanej grupie, w tabeli 7 dokonałam zbiorczego zestawienia wartości średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego we wszystkich podskalach SAA. Najwyższy przeciętny wynik aktywności autoedukacyjnej studentów wystąpił w sferze biologicznej; podskala ta (S_BI) uzyskała najwyższy wskaźnik średniej arytmetycznej — 6,44 oraz wartość mediany — 7 punktów. Najniższy przeciętny wynik aktywności autoedukacyjnej respondentów zanotowano za to w sferze instrumentalnej — S_IN (średnia: 5,57, mediana: 5). Największe zróżnicowanie wyników wystąpiło w sferze poznawczej (S_PO): odchylenie standardowe dla tej podskali wyniosło 2,28, co oznacza, że wyniki uzyskane przez poszczególnych studentów odchyłały się od wartości przeciętnej średnio o $\pm 2,28$ pkt. Najmniejsze zróżnicowanie wyników można zauważyć w sferze instrumentalnej (S_IN): odchylenie standardowe wyniosło tutaj tylko 1,94. W przypadku każdej podskali wartość minimalna to 1, a maksymalna 10. W przypadku pierwszego kwartyla wszystkie podskale miały wartość 4, a trzeci kwartyl sytuował się na poziomie 7, za wyjątkiem podskali S_BI, gdzie wspomniane kwartyle miały wyższe wartości — odpowiednio 5 i 8 (zob. tabela 7).

Przedstawione dotychczas wyniki badań dotyczyły stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów. Został on wyznaczony na podstawie deklarowanego przez nich stopnia realizacji celów autoedukacyjnych w różnych sferach osobowości. W prezentowanych badaniach za cenne uznałam również rozpoznanie sposobów realizacji celów autoedukacyjnych przez badanych studentów.

¹⁷ Por. podrozdziały od 1.1. do 1.5. w niniejszej pracy.

¹⁸ Wyniki badań w tym zakresie przedstawiłam w podrozdziale 5. rozdziału III niniejszej pracy (s. 233—234).

¹⁹ Zob. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe...*, s. 145.

Tabela 7. Średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe aktywności autoedukacyjnej studentów

Podskala SAA	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy	Min.	Q25	Mediana	Q75	Maks.
S_PO	5,69	2,28	0,07	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00
S_IN	5,57	1,94	0,06	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00
S_BI	6,44	2,01	0,06	1,00	5,00	7,00	8,00	10,00
S_SP	5,62	2,02	0,06	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00
S_DU	5,70	2,12	0,07	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00

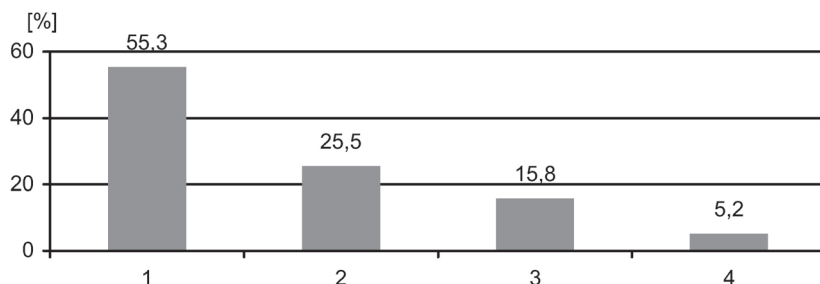
Źródło: badania własne (SAA)

Przyjęłam założenie, że cele faktycznie realizowane w procesie autoedukacji powinny być obudowane konkretnymi działaniami, gdyż tylko wtedy stają się realistyczne i możliwe do osiągnięcia. Cele, bez podporządkowanych im środków lub sposobów realizacji, pozostają jedynie w sferze marzeń, życzeń czy też niespełnionych pragnień, nie wywołując dostatecznej motywacji do działania. Ukazane w poniższym podrozdziale wyniki badań stanowiły w pewien sposób weryfikację deklarowanego przez studentów stopnia realizacji celów autoedukacyjnych.

3.2. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych

Dla rozpoznania sposobów realizacji przez studentów celów autoedukacyjnych wykorzystałam metodę ankiety. Respondenci, odpowiadając na pytanie otwarte zawarte w kwestionariuszu, mogli wskazać i opisać dowolne działania, zmierzające do realizacji celów autoedukacyjnych, jednak w instrukcji podkreślono, że powinny to być działania faktycznie przez nich podejmowane w procesie autoedukacji. Na pytanie odpowiedziało 902 studentów, 78 osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a 34 wypowiedzi nie zostały zaklasyfikowane do dalszej analizy, ze względu na ogólnikowość stwierdzeń lub też odpowiedzi nie na temat (zamiast sposobów realizacji celów najczęściej pojawiały się bardziej szczegółowe cele autoedukacyjne). W sumie zanotowałam 3891 wypowiedzi respondentów dotyczących analizowanego zagadnienia. Uzyskane wypowiedzi przyporządkowałam do określonych celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą poznawczą (S_PO), instrumentalną (S_IN), biologiczną/zdrowotną (S_BI), społeczną (S_SP) i duchową (S_DU), a następnie zsumowałam wskazane przez studentów sposoby realizacji poszczególnych celów i obliczyłam wskaźniki procentowe. Na wykresie 21 przedstawiłam zestawienie procentowe wypowie-

dzi uczestników badań na temat sposobów realizacji celów autoedukacyjnych w sferze poznawczej.



Wykres 21. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze poznawczej $N = 1446$

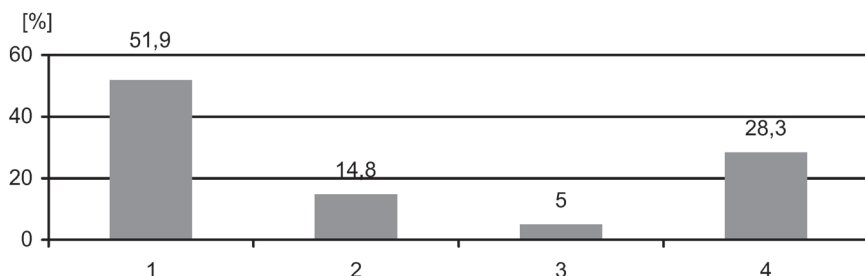
Sposoby realizacji następujących celów: **1** — zdobywanie i pogłębianie wiedzy, związanej ze studiowaną specjalnością i przyszłym zawodem; **2** — zdobywanie wiedzy o świecie i zmianach zachodzących we współczesnej rzeczywistości; **3** — zdobywanie wiadomości związanych z własnymi zainteresowaniami, hobby; **4** — zdobywanie wiedzy o sobie samym.

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 1)

Osoby badane, w swoich wypowiedziach koncentrowały się głównie na wskazaniu sposobów samodzielnego przyswajania i pogłębiania wiedzy, związanej ze studiowaną specjalnością i przyszłym zawodem; w tym zakresie poszukiwały informacji przede wszystkim w podręcznikach, czasopismach naukowych, poradnikach zawodowych, rzadziej w Internecie. Uczestniczyły też w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, warsztatach, niekiedy w wykładach otwartych, konferencjach naukowych, sympozjach. Znaczna część studentów wskazała wolontariat jako ważne źródło wiedzy związanej z przyszłym zawodem oraz przynależność do kół naukowych. Niewiele osób natomiast poszukiwało kontaktu z osobami znaczącymi (np. wykładowcami), zdobywało wiedzę poprzez dyskusję, obserwację (np. pracy nauczycieli w przedszkolu), analizę własnych przemyśleń. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki oraz stosunkowo wysokie wskaźniki średniej stopnia realizacji celów odnoszących się do przyswajania i pogłębiania wiedzy związanej ze studiowaną specjalnością i przyszłym zawodem (zob. wykres 2), można przypuszczać, że jest to ważny obszar faktycznie podejmowanej aktywności autoedukacyjnej studentów.

Znacznie mniejszy odsetek stanowiły natomiast wypowiedzi respondentów na temat sposobów zdobywania wiedzy o świecie i zmianach zachodzących we współczesnej rzeczywistości. Do najczęściej wskazywanych należą: czytanie literatury i artykułów prasowych, korzystanie ze środków masowego przekazu (filmy dokumentalne, reportaże), podróże, („poznawanie innych kultur”). Za to najmniej wypowiedzi odnosiło się do sposobów zdobywania wiadomości związanych z własnymi zainteresowaniami czy hobby, a także do realizacji celów autoedukacyjnych z zakresu samopoznania. Warto przypomnieć, że cele

te uzyskały najwyższe wskaźniki średniej stopnia ich realizacji (zob. wykres 2); niestety, niewiele osób podało konkretne sposoby ich urzeczywistnienia. Zabrakło także wypowiedzi na temat samodzielnego zdobywania wiedzy o autoedukacji człowieka, co wydaje się zrozumiałe w aspekcie deklarowanego przez respondentów niskiego stopnia realizacji tego celu (najniższe średnie stopnia realizacji w grupie studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych). Wykres 22 prezentuje zestawienie procentowe wypowiedzi uczestników badań na temat sposobów realizacji celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą instrumentalną.



Wykres 22. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze instrumentalnej $N = 555$

Sposoby realizacji następujących celów: **1** — kształtowanie umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie; **2** — doskonalenie umiejętności związanych ze skutecznym uczeniem się (pamięci, uwagi, logicznego myślenia); **3** — rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych; **4** — rozwijanie własnych zdolności.

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 1)

Studenci nie tylko są zainteresowani zdobywaniem i pogłębianiem wiedzy, związanej z danym zawodem, ale także kształtowaniem umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej i robią to poprzez szkolenia, warsztaty, kursy, wolontariat, tworzenie konspektów, programów terapeutycznych, podejmowanie konkretnej pracy, np. wychowawcy kolonijnego, opiekunki do dzieci, wychowawcy w świetlicy środowiskowej, opieki nad osobami chorymi. Wskazane sposoby kształtowania umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej stanowiły 51,9% wszystkich wypowiedzi respondentów, związanych ze sferą instrumentalną. Dodatkowo, cel ten uzyskał najwyższą wartość średniej stopnia realizacji zarówno w grupie studentów studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych (zob. wykres 5). Nieco mniejszy odsetek stanowiły wypowiedzi dotyczące sposobów rozwijania własnych zdolności (28,3% wszystkich wypowiedzi w sferze instrumentalnej). Odnosiły się one często do rozwijania konkretnych zdolności, z czego wynika zróżnicowanie wskazywanych sposobów realizacji tego celu (nauka tańca, nauka języków obcych — w tym kursy językowe, samodzielne próby tłumaczenia tekstów z języka angielskiego na polski, dawanie korepetycji — trening żonglerki, kurs żeglarstwa, organizacja przyjęć urodzinowych, ćwiczenia w planowaniu

czasu wolnego i/lub wydatków, działalność w stowarzyszeniu artystycznym — wystawianie sztuk teatralnych, wykonywanie scenografii, organizacja imprez kulturalnych). Powyższe wyniki korespondują z deklarowanym, stosunkowo wysokim stopniem realizacji tego celu, zwłaszcza w grupie studentów studiów niepedagogicznych (zob. wykres 5). Inaczej przedstawia się sprawa pozostałych celów związanych ze sferą instrumentalną: pomimo deklarowanego przez badanych wysokiego stopnia realizacji celu: „rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych”, zanotowano stosunkowo niewielki odsetek wypowiedzi dotyczących konkretnych sposobów jego realizacji (tylko 5% ogółu wypowiedzi odnoszących się do sfery instrumentalnej) i wiązały się one głównie z rozwiązywaniem problemów praktycznych, występujących w pracy zawodowej, oraz problemów teoretycznych, poprzez tworzenie fikcyjnych sytuacji problemowych i próbę poszukiwania rozwiązań. Stosunkowo rzadko pojawiały się też wypowiedzi na temat sposobów rozwijania umiejętności skutecznego uczenia się (14,8% wszystkich wypowiedzi w sferze instrumentalnej) — cel ten uzyskał ponadto niskie wartości średnich stopnia realizacji zarówno w grupie studentów studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych (zob. wykres 5). Trzeba jednak zauważyć, że podawane przez respondentów sposoby realizacji tego celu były dość konkretne i szczegółowe: znalazły się tu próby interpretacji trudnych tekstów, powtarzanie materiału, tworzenie syntezy wiedzy, gry planszowe rozwijające strategiczne myślenie, gry logiczne, uczenie się wierszy i tekstów piosenek na pamięć (ćwiczenie pamięci), wyszywanie („trening uwagi”), samodzielne robienie notatek, kurs szybkiego czytania — może przynajmniej niewielka grupa studentów faktycznie pracuje nad rozwijaniem konkretnych umiejętności, przydatnych w procesie samodzielnego uczenia się. Wykres poniżej dotyczy sposobów realizacji celów autoedukacyjnych w sferze biologicznej.

Większość wypowiedzi badanych studentów dotyczyła dbałości o własne zdrowie i prowadzenie zdrowego trybu życia (aż 78,7% ogółu wypowiedzi zwią-

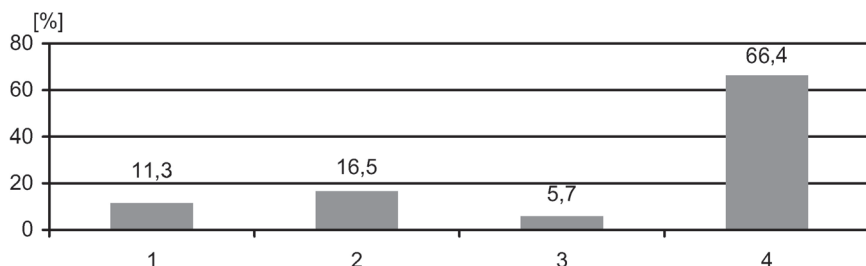


Wykres 23. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze biologicznej $N = 710$

Sposoby realizacji następujących celów: **1** — dbałość o własne zdrowie, prowadzenie zdrowego trybu życia; **2** — dbałość o własne ciało, wygląd zewnętrzny; **3** — dążenie do akceptacji własnej osoby (rozwijanie pozytywnego stosunku do własnego wyglądu).

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 1)

zanych ze sferą biologiczną); najczęściej wskazywano tu: zdrowe odżywianie, aktywność fizyczną oraz czytanie książek i artykułów na ten temat, nieco rzadziej natomiast: badania kontrolne, relaks i wypoczynek, przebywanie na świeżym powietrzu, dostosowanie ubioru do pogody, harmonijne rozłożenie czasu na pracę i odpoczynek, a także obserwację własnego ciała. Zdecydowanie mniejszy odsetek stanowiły wypowiedzi związane z dbałością o własne ciało i wygląd zewnętrzny (zabiegi pielęgnacyjne w gabinecie kosmetycznym lub fryzjerskim, poszerzanie wiedzy o modzie, kosmetykach, sztuce makijażu, odpowiedni dla regeneracji skóry czas snu, etc.). Należy przy tym podkreślić, że — w większości — wypowiedzi osób badanych na temat realizacji wskazanych powyżej celów autoedukacyjnych były konkretne i szczegółowe. Dodając do tego wysokie średnie stopnia ich realizacji (zob. wykres 8), można przypuszczać, że cele te faktycznie są urzeczywistniane przez studentów w procesie autoedukacji. Tylko 3,9% ogółu wypowiedzi w sferze biologicznej odnosiło się do akceptacji własnej osoby, rozwijania pozytywnego stosunku do własnego wyglądu. W wypowiedziach tych pojawiło się jednak wiele ciekawych propozycji realizacji tego celu, takich jak np.: „zapisywanie miłych słów, komplementów pod adresem własnej osoby”, „znalezienie czegoś, co nam się w sobie podoba, zamiast porównywania się z innymi osobami pod względem wyglądu”, „oglądanie programów pokazujących, że inni ludzie mają większe problemy z wyglądem, co pozwala na dystans wobec własnych problemów”, „uczestnictwo w kursach psychologicznych — akceptacja samego siebie, również w zakresie wyglądu zewnętrznego”, „wzbudzenie w sobie refleksji, że młody wygląd przemija, to nic nadzwyczajnego”. Warto przypomnieć, że cel: „dążenie do akceptacji własnej osoby (rozwijanie pozytywnego stosunku do własnego wyglądu)” uzyskał najniższe wartości średniej stopnia realizacji w badanej grupie studentów, choć różnica we wskaźnikach średnich w stosunku do pozostałych celów nie była znacząca (por. wykres 8). Poniżej przedstawiłam dane, odnoszące się do realizacji przez studentów celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą społeczną (zob. wykres 24).

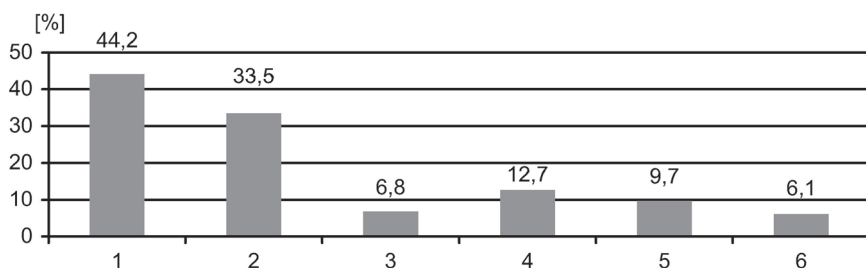


Wykres 24. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze społecznej $N = 417$

Sposoby realizacji następujących celów: **1** — przygotowanie do pełnienia ról społecznych; **2** — nabywanie potrzeby zachowań prospołecznych; **3** — rozwijanie umiejętności pracy zespołowej; **4** — kształtowanie umiejętności nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, budowania więzi.

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 1)

Działania studentów, związane ze sferą społeczną, ukierunkowane są głównie na kształtowanie umiejętności nawiązywania relacji z drugim człowiekiem i budowania więzi (aż 66,4% ogółu wypowiedzi dotyczących sfery społecznej). Realizując ten cel, osoby badane uczestniczą w kursach asertywności i treningach komunikacji interpersonalnej, dbają o utrzymywanie stałych kontaktów i dobrych relacji z przyjaciółmi, członkami rodziny (np. wspólne imprezy, wycieczki, wyjścia do kina, pamięć o uroczystościach rodzinnych, wspólne spędzanie świąt), uczą się tolerancji i akceptacji w czasie dyskusji lub poznawania nowych ludzi, a także wykazują dbałość o kulturę osobistą i o kontakt z autorytetem. Cel ten uzyskał również najwyższe wskaźniki średniej stopnia realizacji zarówno w grupie studentów studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych (zob. wykres 11). Bardzo rzadko natomiast wypowiedzi respondentów dotyczyły przygotowania do pełnienia ról społecznych, nabywania zachowań prospołecznych oraz sposobów rozwijania umiejętności pracy zespołowej, pomimo deklarowanego znacznego lub umiarkowanego stopnia realizacji tych celów w procesie autoedukacji (zob. wykres 11). Następny wykres ukazuje realizację celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą duchowego rozwoju człowieka.



Wykres 25. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze duchowej $N = 763$

Sposoby realizacji następujących celów: 1 — pogłębianie wiary i rozwijanie własnej religijności; 2 — rozwijanie zdolności twórczych w różnych dziedzinach; 3 — dążenie do rozumienia, zrozumienia siebie, innych, świata; 4 — rozwijanie własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej; 5 — rozwijanie sfery moralnej (sumienie, zdolność do odróżniania dobra i zła); 6 — rozwijanie własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego.

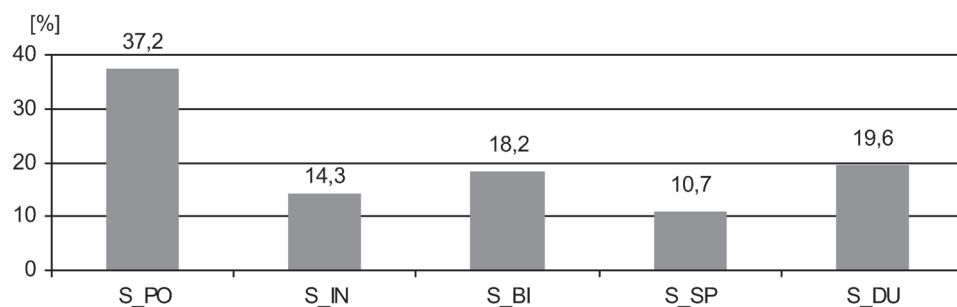
Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 1)

Podjmując aktywność autoedukacyjną w sferze duchowej studenci koncentrują się przede wszystkim na urzeczywistnianiu celów związanych z pogłębianiem wiary, rozwijaniem religijności, a także zdolności twórczych w różnych dziedzinach (odpowiednio: 44,2% i 33,5% wszystkich sposobów realizacji celów w sferze duchowej). Wypowiedzi respondentów w tym zakresie okazały się mocno zróżnicowane, o różnym stopniu ogólności, nierzadko zawierały też treści osobiste. Realizacja pierwszego celu opiera się głównie na systematycznej lekturze Pisma Świętego, biografii osób świętych, mistyków, pism ojców kościoła (m.in. teksty Jana Pawła II i ks. Twardowskiego) lub prasy katolickiej, co

nierzadko wiąże się z osobistymi przemyśleniami i refleksją. Pomocne są także codzienna modlitwa, msza święta (minimum raz w tygodniu), przystępowanie do sakramentów świętych, jak również udział w pielgrzymkach, rekolekcjach, konferencjach religijnych, przynależność do wspólnot modlitewnych, stowarzyszeń i ruchów katolickich, wreszcie — joga i medytacja. Rzadziej cel ten jest realizowany poprzez rozmowy z kapłanem, ekumeniczne spotkania i dyskusje, analizę innych religii w celu „poszukiwania argumentów utwierdzających w wierze” oraz „pomaganie innym, czyli dobre uczynki”. Warto przypomnieć, że cele związane z pogłębianiem wiary i rozwijaniem własnej religijności uzyskały najwyższe średnie stopnia realizacji w grupie studentów studiów niepedagogicznych i nieco niższe w grupie studentów studiów pedagogicznych (zob. wykres 14). Znaczące różnice zaznaczyły się natomiast w przypadku celu: „rozwijanie własnych zdolności twórczych w różnych dziedzinach”. Studenci wskazali wiele konkretnych sposobów świadczących o rozwijaniu zdolności muzycznych (nauka gry na instrumentach muzycznych, lekcje śpiewu), literackich (pisanie wierszy, bajek dla dzieci, opowiadań), artystycznych (kursy malarstwa, nauka wykonywania ozdób choinkowych, warsztaty fotografii i teatralne itd.), a jednocześnie zadeklarowali najniższy stopień samej realizacji (por. wykres 14). Trudno poszukiwać przyczyn takiego stanu rzeczy, być może subiektywne poczucie niewielkiego stopnia aktywności w zakresie rozwoju zdolności twórczych wynika z krytycznego podejścia do wytworów tejże działalności. Pomimo bowiem podejmowania konkretnych prób literackich, muzycznych czy artystycznych efekt może być daleki od oczekiwań, stąd poczucie, że robi się za mało i należy zintensyfikować wysiłki w zakresie rozwoju twórczego. Oprócz tego w grupie studentów studiów pedagogicznych zanotowano najwyższe średnie stopnie realizacji dwóch z celów odnoszących się do rozwijania sfery moralnej oraz uczuciowej, emocjonalnej, jednak bardzo niewiele osób wskazało konkretne sposoby ich realizacji. Warto nadmienić, że wypowiedzieli się na ten temat zarówno studenci studiów pedagogicznych, jak i niepedagogicznych. Aktywność autoedukacyjna respondentów w zakresie rozwijania sfery moralnej jest ukierunkowana głównie na wzbudzanie w sobie refleksji odnośnie dylematów moralnych i etycznych, np. poprzez obserwację zachowań ludzi, analizę różnych przypadków (literatura piękna), „konfrontację własnych działań z sumieniem”, rozmowy i dyskusje ze znajomymi, przyjaciółmi. Bardzo rzadko rozwój tej sfery odbywa się dzięki działaniom na rzecz drugiego człowieka, udzielaniu pomocy potrzebującym. W celu rozwijania sfery moralnej niektórzy oglądają sztuki teatralne lub filmy, dobierając w odpowiedni sposób repertuar. Bardziej zróżnicowane sposoby pojawiły się natomiast, w przypadku rozwijania sfery uczuciowej, emocjonalnej — wiele osób podejmuje trud opanowania umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami i kontrolowania okazywanych uczuć poprzez: relaksację w różnych sytuacjach dnia codziennego, słuchanie muzyki klasycznej, czytanie poezji („rozumienie uczuć”), analizę własnego zachowania,

autorefleksję, okazywanie uczuć najbliższym, rozmowy o własnych emocjach, udział w stosownych warsztatach (trening radzenia sobie z emocjami). Tylko nieliczne osoby rozwijają sferę uczuciową, emocjonalną poprzez kontakt ze sztuką („zachwyt nad sztuką”). Podejmowanie wysiłków, zmierzających do przezwyciężania własnych słabości, nauczania się sprawowania kontroli nad własnymi emocjami, niewątpliwie sprzyja osiąganiu sukcesów w życiu, radzeniu sobie z problemami, podejmowaniu trafnych decyzji, a także nawiązywaniu poprawnych relacji z innymi ludźmi²⁰. Biorąc pod uwagę dane zawarte na wykresie 25, można dodatkowo zauważyć najmniejszy odsetek wypowiedzi studentów na temat sposobów rozwijania własnego poczucia estetycznego i gustu artystycznego (tylko 6,1% wszystkich wypowiedzi związanych ze sferą duchową). Cel ten uzyskał również niskie wskaźniki stopnia realizacji, zwłaszcza w grupie studentów studiów niepedagogicznych (zob. wykres 14). Można zatem przypuszczać, że nie ma on priorytetowego znaczenia w procesie autoedukacji podejmowanym przez respondentów. Uzyskane wyniki mogą być jednak częściowo warunkowane problemami z werbalizacją konkretnych sposobów pracy nad własnym rozwojem w niektórych, trudno uchwytnych dziedzinach życia wewnętrznego, takich jak rozumienie siebie, innych czy świata, wrażliwość, emocje i uczucia, moralność (sumienie, rozróżnianie dobra i zła), poczucie estetyki. Często praca nad sobą w tym zakresie polega na wykorzystywaniu konkretnych sytuacji życiowych do namysłu, do autorefleksji. By podsumować zaprezentowane wyniki, na wykresie 26 porównałam wypowiedzi studentów na temat sposobów realizacji celów autoedukacyjnych we wszystkich sferach rozwoju osobowości.

Jak wynika z zawartych na poniższym wykresie danych, najwięcej sposobów realizacji celów autoedukacyjnych zanotowano w sferze poznawczej (S_PO); zdecydowanie mniejszy odsetek stanowiły wypowiedzi odnoszące



Wykres 26. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych we wszystkich sferach rozwoju osobowości $N = 3891$

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 1)

²⁰ Por. D. GOLEMAN: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Media Rodzina, 1997.

się do realizacji celów w sferze duchowej (S_DU) oraz biologicznej (S_BI), natomiast najmniej sposobów urzeczywistniania celów wystąpiło w sferze instrumentalnej (S_IN) i społecznej (S_SP). Na podstawie analizy i oceny zgromadzonego materiału badawczego zarysowuje się obraz studentów, których aktywność autoedukacyjna ukierunkowana jest głównie na nabywanie i poszerzanie kompetencji związanych z pracą zawodową. Wydaje się, że znaczna część studentów posiada świadomość wzrastających wymogów stawianych młodemu człowiekowi na rynku pracy, stąd też ważnymi formami aktywności stają się, m.in., różnego rodzaju kursy, szkolenia, warsztaty, staże, wolontariat, studia podyplomowe, traktowane jako źródło wiedzy, umiejętności i doświadczeń, zwiększających możliwość uzyskania pracy. Ewa Kubiak-Szyborska w wyniku przeprowadzonych badań stwierdziła, że wizje przyszłości, konstruowane przez studentów, mają charakter tradycyjny, o tendencjach stabilizacyjnych. Nastawienie na rozwój, sukces, karierę zawodową jest niewielkie, pojawia się za to niepokój, związany głównie z uzyskaniem w przyszłości pracy. Niepokój ten można zauważyć także w wypowiedziach badanych przeze mnie studentów, odnoszących się do czynników utrudniających proces autoedukacji (por. podrozdział 3.). Uczestnicy niniejszych badań wykazali również zainteresowanie aktywnością autoedukacyjną w zakresie pogłębiania wiary, rozwijania religijności, a także dbałości o własną fizyczność, prowadzenie zdrowego trybu życia oraz kształtowania umiejętności nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, budowania więzi. Warto zauważyć, że cele, które w odczuciu badanych są przez nich realizowane w stopniu wysokim, zostały także obudowane wieloma konkretnymi sposobami ich realizacji, choć zdarzały się odstępstwa od reguły. Pomimo bowiem deklarowanego przez studentów wysokiego stopnia realizacji celów: „zdobywanie wiadomości, związanych z własnymi zainteresowaniami, hobby” (S_PO), „rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych” (S_IN), „rozwijanie sfery moralnej; emocjonalnej, uczuciowej” (S_DU), zanotowano stosunkowo niewielki odsetek konkretnych przykładów ich urzeczywistnienia. Ponadto z deklarowanym przez studentów niskim stopniem realizacji celów wiązał się zazwyczaj niewielki odsetek wypowiedzi na temat sposobów ich realizacji, co zmniejsza prawdopodobieństwo podjęcia aktywności autoedukacyjnej w danym zakresie, zwłaszcza, że podawane przykłady często odznaczały się znacznym stopniem ogólności, wyjątek stanowiło „rozwijanie zdolności twórczych” (S_DU) — pomimo poczucia niskiego stopnia realizacji, uczestnicy badań wskazali wiele konkretnych sposobów jego urzeczywistniania. Na zakończenie warto dodać, że w uzyskanym materiale badawczym pojawiło się 10 wypowiedzi osób, które uznały, że nie planują celów autoedukacyjnych, gdyż „są one potrzebą chwili”, czyli „pojawiają się” w różnych sytuacjach życiowych. Egzemplifikacją takiego stanowiska mogą być następujące przykłady:

wyjechałem za granicę i potrzebowałem języka obcego, więc intensywnie zacząłem się go uczyć [...], chcę założyć firmę, więc zbieram wiadomości na ten temat, cały wolny czas poświęcając na czytanie dokumentów, książek, rozmowy. (student III roku studiów licencjackich, kierunek: Matematyka)

chcę zostać nauczycielem, to idę na studia; wynikła sytuacja z reklamacją, muszę zebrać informację, jak ją rozwiązać. (student I roku studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika)

każda działalność może służyć autoedukacji, nawet jazda na rowerze, wszystko zależy od tego, jak to postrzegamy. (student III roku studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska).

Jeżeli mowa o własnym procesie rozwoju, na myśl przychodzą mi słowa mojego ojca — człowieka prostego, bez wykształcenia, ale bardzo doświadczonego przez życie, który mówił mi, żebym pamiętała, aby w życiu się nie zatrzymywać, jeśli mam jakąś pracę, to codziennie starać się być w niej coraz lepszą [...], tak samo ze swoim zachowaniem: każdy nowy dzień uczy nas czegoś nowego, trzeba z tego wyciągać wnioski i zmieniać siebie na lepsze. (studentka II roku studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika).

Powyższe wypowiedzi zdają się korespondować z rozumieniem autoedukacji jako dziedziny aktywności osobowościowej wplecionej w liczne płaszczyzny działalności człowieka. W taki właśnie sposób autoedukację pojmuje Dzierżymir Jankowski, twierdząc, iż różne sytuacje życiowe, obok innych spełnianych funkcji, mogą — z mocy woli podmiotu — służyć także realizacji funkcji kształceniowo-wychowawczych. Kluczem do rozwijania tego typu działalności autoedukacyjnej jest rozwinięta postawa autoedukacyjna jednostki²¹. Czy i na ile jednak możliwe jest odwoływanie się do postawy autoedukacyjnej studentów, którzy w większości byli uczestnikami procesów interwencyjnych, polegających na bezpośrednim kierowaniu ich rozwojem w procesie edukacji, pozostaje nadal kwestią otwartą, wymagającą dalszych, pogłębionych badań.

Przyjrzyjmy się teraz opinii uczestników badań na temat czynników wspomagających i utrudniających ich aktywność autoedukacyjną.

3.3. Czynniki wspomagające i utrudniające aktywność autoedukacyjną w percepcji respondentów

W celu ustalenia czynników wspomagających i utrudniających aktywność autoedukacyjną skierowałam do studentów pytanie otwarte, zawarte w kwe-

²¹ Zob. D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2012, s. 154—155.

stionariuszu ankiety. Miało ono postać polecenia: osoby badane poproszono o swobodną wypowiedź na temat czynników wspomagających i utrudniających aktywność w zakresie pracy nad własnym rozwojem. Wypowiedziało się na ten temat 959 studentów, a tylko 55 nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie. Materiał badawczy, który uzyskałam, był zróżnicowany, pojawiły się wypowiedzi o różnym stopniu ogólności. Większość studentów ograniczyła się do wskazania konkretnych czynników wspomagających i utrudniających im aktywność autoedukacyjną. Niektóre wypowiedzi miały jednak szerszy charakter i pojawiły się w nich rozbudowane uzasadnienia. W rezultacie zanotowałam 3717 szczegółowych wypowiedzi, dotyczących czynników wspomagających realizację celów autoedukacyjnych, i 4388 wypowiedzi, odnoszących się do czynników utrudniających proces autoedukacji. Wszystkie otrzymane wypowiedzi poddałam kategoryzacji, wyróżniając następujące kategorie dotyczące pozytywnych i negatywnych uwarunkowań autoedukacji:

Kategoria I — czynniki podmiotowe;

Kategoria II — czynniki pedagogiczne;

Kategoria III — czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe

Kategoria IV — inne (znalazły się tu wypowiedzi respondentów, których nie udało się zaklasyfikować do pozostałych kategorii).

Wśród czynników wspierających aktywność autoedukacyjną znalazły się głównie czynniki podmiotowe, takie jak cechy osobowe, umiejętności i zdolności. Studenci wymieniali najczęściej: samodzielność, systematyczność, samodyscyplinę, cierpliwość, silną wolę, wytrwałość w realizacji celów oraz samokontrolę. Cechy te są niewątpliwie ważne dla przebiegu procesu autoedukacji: od nich w dużej mierze zależą efekty podejmowanych działań na rzecz własnego rozwoju. Zwłaszcza samodzielność można — jak się wydaje — uznać za warunek konieczny zaistnienia autoedukacji, określania celów aktywności ukierunkowanej na rozwój samego siebie oraz kierowania przebiegiem realizacji zadań. Samodzielność często jest wiązana ze statusem podmiotowym człowieka, który pozwala m.in. na spostrzeganie świata jako miejsca własnej samokreacji i samourzeczywistniania się²². Warto też zauważyć, że wielu studentów zdaje sobie sprawę ze znaczenia formułowania celów w procesie autoedukacji, etapów ich realizacji oraz kontroli wykonywanych działań. Mogą o tym świadczyć następujące wypowiedzi:

Człowiek musi wiedzieć czego chce, w jakim kierunku ma się rozwijać, ustalić konkretne działania i wytrwale, systematycznie je realizować. Do tego jest potrzebna silna wola i samodyscyplina.

(studentka II roku studiów magisterskich, kierunek: Filologia hiszpańska);

²² Zob. K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2000, s. 11—12 oraz idem: *Mikroświat i makroświat człowieka*. „Przegląd Humanistyczny” 1988. T. 32, nr 4/5, s. 21—22.

orientacja na cel, świadomość tego, co chciałbym zmienić w sobie. Mając cel, mogę podjąć jakieś działania, żeby go zrealizować i tylko trzeba wytrwałości, no i silnej woli.

(student II roku studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia)

Ja uważam, że wytrwałość i konsekwencja w realizacji celów są najważniejsze. Jak założyłam sobie, że schudnę, to musiałam pracować na to kilka miesięcy, od razu nie da się wszystkiego osiągnąć. Aha, samodyscyplina i bieżąca kontrola efektów też pomaga.

(studentka I roku studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika)

Analizując przytoczone wypowiedzi, należy stwierdzić, że takie cechy, jak systematyczność, samodyscyplina, silna wola, wytrwałość, cierpliwość i samokontrola słusznie są spostrzegane przez studentów jako niezbędne dla realizacji założonych celów autoedukacyjnych²³. Ich zdaniem ważne są również: ambicja, pracowitość, sumienność i umiejętność racjonalnej organizacji czasu. Dodatkowo, satysfakcja oraz radość towarzysząca osiąganiu celów wzmacniają motywację do podejmowania działań na rzecz własnego rozwoju. Nieco mniejsze znaczenie dla aktywności autoedukacyjnej mają, według respondentów, cechy i umiejętności związane z funkcjonowaniem społecznym: umiejętność słuchania oraz nawiązywania relacji z innymi, życzliwość, wrażliwość, empatia, tolerancja oraz asertywność. Bardzo rzadko czynniki te przywoływane są w literaturze przedmiotu, przy okazji analizy osobowościowych uwarunkowań autoedukacji, jednak w opinii badanych studentów odgrywają one dość dużą rolę w tym procesie. Niestety, respondenci nie wypowiedzieli się szerzej w tej kwestii, toteż trudno rozpatrywać to zagadnienie w określonym kontekście; być może cechy te mają znaczenie w konkretnych działaniach jednostki, związanych z realizacją określonych celów autoedukacyjnych. W grupie czynników podmiotowych, związanych z cechami osobowymi, umiejętnościami i zdolnościami, znalazły się także nieliczne wypowiedzi wskazujące, że otwartość na świat, ciekawość świata, zdolność szybkiego uczenia się oraz odwaga i zdolność podejmowania ryzyka mogą sprzyjać autoedukacji, wiążą się bowiem z postawą gotowości do nabywania nowych doświadczeń, stawiania sobie coraz to innych pytań, do zburzenia dotąd posiadanych i niekiedy silnie utrwalonych schematów myślenia i działania oraz standardów osobowości²⁴. Pomocne są w tym również takie właściwości, jak: refleksyjność, krytycyzm, obiektywizm i kreatywność, jednak tylko pojedyncze osoby doceniły ich znaczenie dla przebiegu i efektów

²³ Por. A. URBANEK: *Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku*. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3, s. 47—58; Cz. MAZIARZ: *Proces samokształcenia*. Warszawa, PZWS, 1966, s. 28; S. KARAŚ: *Sztuka samokształcenia*. Warszawa, WSP, 1994, s. 16; Z. MATULKA: *Metody samokształcenia*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 17.

²⁴ Por. A. FOKIERSKA: *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. RUTKOWIAK. Kraków, Impuls, 1995, s. 156—159.

autoedukacji. Oprócz cech osobowych, umiejętności i zdolności, do czynników podmiotowych, wspomagających aktywność autoedukacyjną, można zaliczyć: wysoką samoocenę, akceptację własnej osoby, a także umiejętność zachowania dystansu do samego siebie. Warto przy tym zauważyć, że wypowiedzi na ten temat pojawiały się zdecydowanie rzadziej w stosunku do pierwszej grupy wypowiedzi, ukierunkowanych na cechy osobowe, umiejętności i zdolności (odpowiednio: 15,9% i 63,8% ogółu wypowiedzi w kategorii I). Kolejny czynnik wyróżniony w tej kategorii — stosunek do religii i wiary, można (jak się wydaje) rozpatrywać nie tylko w aspekcie duchowego rozwoju człowieka, ale także jego znaczenia dla całego procesu autoedukacji. Z wypowiedzi studentów wynika, że wiara jako czynnik sensotwórczy może motywować człowieka do pracy nad własnym rozwojem ukierunkowanym na wyznawane wartości i dodatkowo chronić go przed zamykaniem się tylko w kręgu spraw osobistych, co prowadzi często do egocentryzmu i pseudorealizacji²⁵. Osoby badane podzieliły się następującymi refleksjami na ten temat:

Pogłębianie osobistej relacji z Bogiem nadaje sens mojemu życiu, dzięki temu wszystko można zobaczyć w innym świetle, docenić trud pracy nad sobą, stawać się lepszym człowiekiem.

(studentka II roku studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska)

Religia, wiara jest moją inspiracją dla rozwoju samego siebie, ale także głosem zdrowego rozsądku, aby zachować równowagę i nie koncentrować się tylko na sobie.

(studentka III roku studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika)

Dzięki wierze, człowiek odnajduje „wewnętrzny spokój”, „z optymizmem i ufnością patrzy w przyszłość”, „nabiera sił do pracy, również nad sobą”. Oprócz scharakteryzowanych do tej pory czynników, mieszczących się w kategorii I, podejmowanie oraz skuteczność autoedukacji zależy także — zdaniem respondentów — od stanu zdrowia i dobrego samopoczucia (7,1% wypowiedzi w kategorii czynników podmiotowych)²⁶.

Druga kategoria zawierała wypowiedzi studentów dotyczące czynników pedagogicznych, wpływających pozytywnie na podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji. Ważne miejsce zajmuje wśród nich dostępność do różnych źródeł wiedzy: księgozbiorów w bibliotekach uniwersyteckich, Internetu czy mediów oraz możliwość uczestniczenia w rozmaitych kursach, szkoleniach, konferencjach, wykładach otwartych, wolontariacie. Zdecydowanie mniej osób wskazało konkretne metody i formy nauczania, stosowane w procesie uniwersyteckiego kształcenia, które pobudzają aktywność autoedukacyjną. Studenci docenili

²⁵ Por. W. ŁUKASZEWSKI: *Szanse rozwoju osobowości...*, s. 384—440; M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce tworzenia...*, s. 118—123.

²⁶ Zob. m.in. S. KARAŚ: *Sztuka...*, s. 16.

przede wszystkim znaczenie metody dyskusji i metod problemowych dla kształtowania sprawności umysłowych, umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak dostrzeganie i stawianie problemów, formułowanie i weryfikacja hipotez, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań, kształtowanie myślenia twórczego, prowadzenie negocjacji. Wszystkie te sprawności i umiejętności mogą sprzyjać podejmowaniu autoedukacji i warunkować jej przebieg. Do form kształcenia pobudzających aktywność autoedukacyjną badani studenci zaliczyli głównie zajęcia seminaryjne, zwracając przy tym uwagę na ich znaczenie dla rozwoju twórczego myślenia, umiejętności krytycznej analizy tekstów, stawiania hipotez i samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz konwersatoria, które w percepcji badanych, są wymagającą formą kształcenia, wymuszając tym samym solidne przygotowanie się do dyskusji wokół danego problemu, pozwalają lepiej zrozumieć teorie naukowe i „poczuć się badaczem wiedzy”²⁷. Proces kształcenia akademickiego w dużej mierze oparty jest na relacjach nauczycieli akademickich ze studentami. W prezentowanych badaniach 12,3% wypowiedzi w kategorii II dotyczyło pozytywnego charakteru tych relacji oraz ich znaczenia dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej. Do czynników istotnych we wzajemnych relacjach, które mają znaczenie dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów, badani zaliczyli: zaangażowanie nauczyciela w pracę i jego stosunek do przekazywanej wiedzy/realizowanego przedmiotu, wysoki poziom kompetencji specjalistycznych, postawa samego nauczyciela wobec autoedukacji oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie, inne wartości wyznawane i realizowane przez wykładowców, które inspirują studenta „do zmiany samego siebie”, „do pracy nad własnym rozwojem”, „pokazują kierunek pożądanych zmian własnej osoby”. Tylko 6,3% wypowiedzi osób badanych odniosło się do programu nauczania, realizowanego na studiach. Zagadnienie to można rozpatrywać w aspekcie konkretnych treści kształcenia, które dzięki swej atrakcyjności inspirują studentów do samodzielnego poszukiwania i pogłębiania wiedzy oraz — w aspekcie określonych przedmiotów w siatce godzin, skłaniających do kontynuowania kształcenia na studiach podyplomowych — do udziału w różnego rodzaju kursach oraz wolontariatach.

W kategorii III (czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe, wspomagające autoedukację) najwięcej wypowiedzi studentów — 51% — dotyczyło rodziny. Okazuje się, że młodzi ludzie w swoich działaniach autoedukacyjnych potrzebują emocjonalnego wsparcia i motywacji ze strony osób bliskich. W podejmowanych zamierzeniach ważna jest dla nich także aprobata i akceptacja rodziców oraz wsparcie finansowe, związane z realizacją niektórych celów autoedukacyjnych, np. udział w szkoleniach czy kursach językowych. Jest to zrozumiałe, gdyż wielu studentów, zwłaszcza studiujących w trybie stacjonar-

²⁷ Por. V. RODEK: *Warunki tworzone...*, s. 404—414; W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 230—238.

nym, charakteryzuje względna zależność finansowa oraz mieszkaniowa, nawet przy tendencji do zarabkowania w trakcie studiów. Aktywność autoedukacyjną ułatwiają również — zdaniem niektórych badanych — wzorce i wartości wyniesione z domu rodzinnego oraz brak konfliktów w rodzinie. Oprócz rodziny, istotne znaczenie dla podejmowania i przebiegu autoedukacji ma grupa rówieśnicza (27% wszystkich wypowiedzi respondentów w kategorii III), a zwłaszcza kontakt i spotkania z osobami, które same podejmują aktywność autoedukacyjną w danym zakresie. Dzięki rozmowom, wymianie informacji czy doświadczeń wzrasta motywacja do pracy nad własnym rozwojem, pojawiają się nowe inspiracje, możliwości, kierunki działań; można też „unikać błędów w pracy nad sobą, ucząc się na błędach innych osób”. Prócz tego wspólna realizacja celów autoedukacyjnych zwiększa prawdopodobieństwo ich osiągnięcia, poprzez emocjonalne wsparcie, wzajemną kontrolę i korektę działań. Niektórzy studenci zwrócili uwagę na fakt, że sama możliwość podzielenia się z przyjacielem swoimi planami, sukcesami czy nawet niepowodzeniami, pozytywnie wpływa na aktywność autoedukacyjną. Stwierdzenie to koresponduje z prezentowaną w literaturze przedmiotu tezą, że proces autoedukacji najpełniej wzbogaca osobowość i przynosi najwięcej korzyści m.in. wtedy, gdy jednostka ma możliwość dzielenia się efektami swojej pracy (osiągnięciami) w bliskim jej kręgu społecznym²⁸. Podobnie spotkania z ciekawymi ludźmi: politykami, aktorami, artystami, pisarzami, działaczami samorządowymi, stanowią dla studentów źródło inspiracji w zakresie ich własnej pracy autoedukacyjnej (10,6% ogółu wypowiedzi w kategorii III). Osoby badane podkreśliły również wagę wolnego czasu, który mogą wykorzystać na pracę nad własnym rozwojem, oraz warunków zewnętrznych ułatwiających tę pracę. Wypowiedzi w tym zakresie dotyczyły jednak głównie procesu samodzielnego uczenia się, któremu — zdaniem studentów — sprzyjają: cisza, spokój/muzyka ułatwiająca skupienie, posiadanie własnego pokoju/biurka, nauka w godzinach porannych/wieczornych/nocnych, słoneczna pogoda. W procesie samokształcenia ważne są też dodatkowe wzmocnienia, w postaci czekolady lub lampki wina.

Do czynników kulturowych, wspomagających aktywność autoedukacyjną (IV kategoria wypowiedzi), uczestnicy badań zaliczyli głównie dostępność do placówek i imprez kulturalnych, co ułatwia realizację celów autoedukacyjnych związanych z rozwojem duchowym, oraz wzorce i wartości kultury (szeroki wybór wartości we współczesnym świecie).

Osoby badane zwróciły także uwagę na czynniki ułatwiające realizację szczegółowych celów autoedukacyjnych, związanych ze sferą biologiczną, zdrowotną (dostępność do obiektów sportowych, klubów fitness, moda na zdrową żywność i promocja zdrowego trybu życia w mediach, posiadanie upraw z własnego ogrodu), sferą duchową (obecność grupy modlitewnej w parafii, bogata

²⁸ Cz. MAZIARZ: *Proces...*, s. 28.

oferta rekolekcji i pielgrzymek, coraz większa dostępność do jogi, ćwiczeń medytacyjnych), sferą społeczną (dostępność kursów asertywności, komunikacji interpersonalnej) — zob. tabela 8.

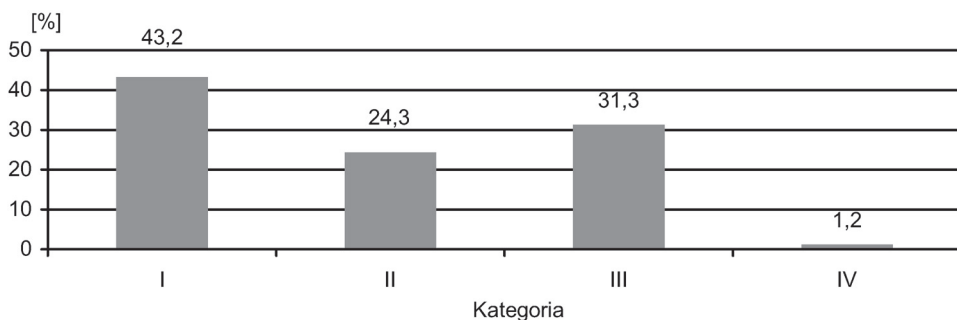
Tabela 8. Czynniki wspomagające aktywność autoedukacyjną w percepcji badanych studentów

Kategoria wypowiedzi	Ilość	Wypowiedzi [%]
1. Czynniki podmiotowe $N = 1607$		
Cechy osobowe, umiejętności, zdolności	1025	63,8
Stosunek do samego siebie, samoocena	255	15,9
Stosunek do religii, wiara	212	13,2
Stan zdrowia	115	7,1
2. Czynniki pedagogiczne $N = 902$		
Dostępność do różnych źródeł wiedzy	522	57,9
Metody i formy nauczania	212	23,5
Kompetencje wykładowców i relacje nauczyciel — student	111	12,3
Program nauczania	57	6,3
3. Czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe $N = 1164$		
Związane z rodziną	594	51,0
Związane z grupą rówieśniczą	315	27,0
Spotkania z ciekawymi ludźmi	124	10,6
Sprzyjające warunki zewnętrzne, w tym czas wolny	56	4,8
Dostępność do placówek i imprez kulturalnych	55	4,7
Wzorce kulturowe i wartości	20	1,7
4. Inne $N = 44$		
Czynniki ułatwiające realizację celów, związanych ze sferą biologiczną, zdrowotną	28	63,6
Czynniki ułatwiające realizację celów, związanych ze duchową	10	22,7
Czynniki ułatwiające realizację celów, związanych ze sferą społeczną	6	13,6

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 2)

Podsumowując dotychczasowe rozważania, na wykresie 27 zaprezentowałam zestawienie procentowe głównych kategorii wypowiedzi dotyczących czynników wspierających aktywność autoedukacyjną respondentów.

Jak wynika z przedstawionych na poniższym wykresie danych, podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji zależą według respondentów przede wszystkim od czynników podmiotowych: cech osobowych, umiejętności, zdolności jednostki, poziomu jej samooceny, stosunku do wiary oraz stanu zdrowia. Ważną rolę odgrywają także czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe, szczególnie te związane z rodziną i grupą rówieśniczą oraz czynniki pedagogiczne, takie jak dostępność do różnych źródeł wiedzy, metody i formy kształcenia, kompetencje



Wykres 27. Zestawienie procentowe kategorii wypowiedzi studentów na temat czynników wspierających proces autoedukacji $N = 3878$

I — czynniki podmiotowe; **II** — czynniki pedagogiczne; **III** — czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe; **IV** — inne.

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 2)

wykładowców, relacje nauczyciel akademicki — student oraz program kształcenia. W prezentowanych badaniach zanotowano najmniejszy odsetek wypowiedzi zawartych w kategorii IV (Inne).

W dalszej części tego podrozdziału przedstawiłam czynniki utrudniające aktywność autoedukacyjną, które w percepcji uczestników badań są związane głównie z ich cechami osobowymi, brakiem określonych umiejętności i zdolności. Wypowiedzi respondentów w tym zakresie okazały się dość zróżnicowane; w podejmowaniu autoedukacji i realizacji celów najbardziej przeszkadza im lenistwo, nieśmiałość, egoizm, brak ambicji, wytrwałości, silnej woli, samodyscypliny, samokontroli, konsekwencji. Druga grupa czynników, często przywoływana przez badanych, odnosi się do samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji. Studenci wskazali na brak umiejętności uczenia się, planowania procesu samokształcenia, wykorzystywania wiadomości i umiejętności w praktyce oraz elementarnego zrozumienia wiedzy. Odczuwają także niedostatki w koncentracji uwagi, w skupieniu czy w trwałym zapamiętywaniu treści kształcenia. Podkreślić należy, że wypowiedzi te — co wydaje się niepokojące — były charakterystyczne dla studentów zarówno studiów licencjackich, jak i magisterskich, realizujących proces kształcenia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Może to świadczyć o głębszym problemie, pojawiającym się na wcześniejszych szczeblach kształcenia i występującym w dalszym ciągu w szkole wyższej. Często jest to problem niedostrzegany w procesie uniwersyteckiego kształcenia, zakłada się bowiem, że studenci rozpoczynający i realizujący studia, powinni posiadać już rozwiniętą umiejętność uczenia się. Jest to podstawowa sprawa dla podejmowania, przebiegu i efektów samokształcenia, które — jak się uważa — powinno dominować w szkole wyższej. Tymczasem wskazane powyżej niedostatki i braki mogą znacznie utrudniać lub wręcz uniemożliwiać ten proces. Kolejna grupa studenckich wypowiedzi dotyczyła różnych

lęków i obaw związanych z np. „nowymi sytuacjami”, „dokonywaniem zmian samego siebie”. Stanom tym towarzyszą często uczucia niepewności, niepokoju, zagubienia. Być może wynika to — z podkreślanego przez studentów — braku zdolności rozwiązywania problemów oraz niedostatecznej umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami (wybuchowość, rozdrażnienie, zmienne nastroje). Wypowiedzi te mogą świadczyć o pewnych trudnościach z osiągnięciem statusu osoby dojrzałej, gdyż być człowiekiem dojrzałym, to znaczy posiadać dobrze rozwinięty system wartości, realistyczne pojęcie własnej osoby, stabilność emocjonalną oraz realistycznie oceniać przyszłe cele, utrzymywać satysfakcjonujące relacje społeczne oraz ujawniać zdolności skutecznego radzenia sobie z problemami życiowymi²⁹. Dojrzałość nie jest stanem automatycznie przynależnym osobie dorosłej: to od niej samej zależy w znacznej mierze, czy osiągnie ten stan, czy też nie, niewątpliwie jednak pewien poziom dojrzałości umysłowej, emocjonalnej i społecznej ma znaczenie dla podejmowania i przebiegu autoedukacji³⁰. Wracając do wyników badań, pojedyncze osoby uznały również brak asertywności, konformizm i brak wiedzy w zakresie metod samopoznania za czynniki utrudniające aktywność autoedukacyjną. Szczególnie ostatni czynnik odgrywa znaczącą rolę w podejmowaniu autoedukacji. Samopoznanie (zwłaszcza własnych zalet i braków) ukierunkowuje działania zmierzające do zmiany samego siebie, może też stanowić impuls uruchamiający proces kształtowania własnej osobowości. Być może wskazane powyżej czynniki wpływają w pewien sposób na — sygnalizowany przez wielu studentów — brak zainteresowania pracą nad własnym rozwojem czy też „niechęć do autoedukacji”. Sytuację pogarsza jeszcze zaniżona samoocena, wymieniana przez znaczną część badanych, a także brak akceptacji samego siebie i kompleksy, np. dotyczące wyglądu zewnętrznego oraz funkcjonowania społecznego, brak wiary w siebie, a także perfekcjonizm, który w literaturze przedmiotu rozpatrywany jest przeważnie w kontekście pozytywnych uwarunkowań autoedukacji. Jednak nadmierny perfekcjonizm może blokować lub znacznie utrudniać aktywność autoedukacyjną:

Mój perfekcjonizm przekłada się na każdą sferę życia, również autoedukację. To jest bardzo męczące, wykonywanie konkretnych zadań, które innym zajęłoby niewiele czasu, mnie zajmuje go o wiele więcej, nie umiem pozwolić sobie na żadną skazę, wszystko musi być idealnie zrobione i domknięte. Czasami zastanawiam się, czy planować jakieś działania samorozwojowe, zwłaszcza składające się z wielu etapów — już samo myślenie o tym mnie przeraża, bo wiem, ile wysiłku będzie mnie to kosztować.

(studentka II roku studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika)

²⁹ Zob. m.in. J.S. TURNER, D.S. HELMS: *Rozwój człowieka*. Warszawa, WSiP, 1999, s. 406.

³⁰ Por. M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce...*, s. 59—62 oraz 98—99.

Kolejnymi utrudniającymi autoedukację czynnikami podmiotowymi, mocno akcentowanymi przez respondentów, są problemy zdrowotne, niepełnosprawność, złe samopoczucie, spowodowane często zmęczeniem, niedostatkim snu, wysokim poziomem stresu, różnymi chorobami, w tym depresją. Negatywne znaczenie dla podejmowania autoedukacji ma również niskie poczucie sensu życia lub jego całkowity brak, gdyż związane jest ono bezpośrednio z człowiekiem, jego cechami osobowościowymi i indywidualnym doświadczeniem, stanowiąc ważny element jakości jego życia. Ma też charakter dynamiczny i zmienny, w zależności od określonych uwarunkowań (także wieku) człowiek może doświadczać sensu życia lub też odczuwać jego bezsens. Różny poziom doświadczanego i przeżywanego poczucia sensu jest związany m.in. z wyborem określonych wartości i zaangażowaniem w ich realizację, z podejmowaniem nowych celów, z bilansem dotychczasowych doświadczeń życiowych, z oceną samego siebie, ze stosunkiem do przemijania³¹. Trudno odpowiedzieć na pytanie, dlaczego młodzi ludzie, uczestniczący w badaniach, mają tak niskie poczucie sensu życia lub odczuwają jego brak. Pojedyncze uzasadnienia tego stanu rzeczy wiązały się z brakiem perspektyw zawodowych, przekonaniem, że rozwijanych w procesie autoedukacji zainteresowań nie wykorzysta się w dalszym życiu, niemożnością opowiedzenia się za konkretnymi wartościami, ze względu na ich „zbyt duży wybór” oraz „chaos w świecie wartości”, a także trudności z ich realizacją:

wiem, jakie chcę wyznawać wartości, piszę i mówię o nich, a nawet dyskutuję i przekonuję słuchaczy, a w praktyce wszystko to pozostaje na papierze lub rozmywa się w słowach.

(student III roku studiów licencjackich, kierunek: Chemia)

Brak poczucia sensu życia może przyczyniać się do uznania, że nie jest ono na tyle wartościowe, aby podjąć trud jego samodzielnego kształtowania. Myślę, że zasygnalizowany problem warto podjąć w osobnych badaniach.

Oprócz czynników podmiotowych, autoedukację utrudniają — według osób badanych — czynniki społeczne, środowiskowe, kulturowe. Do najczęściej wskazywanych należą przede wszystkim problemy finansowe, które uniemożliwiają, m.in. udział w konferencjach, kursach, szkoleniach, zakup książek, czasopism, programów internetowych, a także brak czasu, spowodowany różnymi przyczynami: nadmiarem obowiązków domowych, koniecznością godzenia pracy i nauki, szybkim tempem życia, dojazdami na zajęcia, ale także częstymi imprezami, przesiadywaniem przed komputerem i korzystaniem z portali społecznościowych. Należy również wymienić niekorzystne warunki zewnętrzne, spowodowane mieszkaniem w akademiku: hałas, brak spokoju, własnego

³¹ Por. R. KŁAMUT: *Cel — czas — sens życia*. Lublin, Tow. Nauk. KUL, 2002, s. 42; K. POPIELSKI: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin, Wyd. KUL, 1993, s. 202; J. MARIANSKI: *Sens życia...*, s. 314—315.

miejsca do pracy, imprezy czy alkohol znacznie utrudniają proces uczenia się. Również czynniki związane z rodziną mogą — w percepcji wielu respondentów — niekorzystnie wpływać na proces autoedukacji, a zwłaszcza brak zainteresowania i wsparcia ze strony bliskich, ciągła krytyka podejmowanych działań na rzecz własnego rozwoju, nadopiekuńczość, brak wzorców w rodzinie, problemy rodzinne, konflikty, przemoc w rodzinie. Inne wypowiedzi wskazują, że brak wsparcia ze strony grupy rówieśniczej, znajomych i przyjaciół, ich lekceważący stosunek do samorozwoju lub wręcz negacja takich działań, mogą również stać się czynnikiem skutecznie hamującym aktywność autoedukacyjną jednostki. Niektóre osoby zwracały uwagę na stosunki sąsiedzkie, które niekiedy są trudne i obciążające pod względem psychicznym: ciągłe kłótnie i konflikty nie tworzą sprzyjających warunków do autoedukacji, podobnie jak imprezowy styl życia sąsiadów, powodujący trudności ze skupieniem. Oprócz tego także i mieszkanie na wsi znacznie utrudnia dostęp do placówek i imprez kulturalnych. Kolejny czynnik negatywnie wpływający na autoedukację to — zdaniem respondentów — globalizacja i jej konsekwencje dla wartości. Chodzi głównie o relatywizm i chaos wartości we współczesnym świecie oraz dewaluację wartości tradycyjnych: patriotyzm, wiara, rodzina, honor, ojczyzna. Niektórym badanym przeszkadza także „natłok informacji w mediach” i nierzetelność informacji zamieszczonych w Internecie, powodujące konieczność ich selekcji i sprawdzania. Jest to niewątpliwie związane z techniczną informatyzacją kultury, która, stanowiąc doniosły czynnik cywilizacyjnego postępu i masowego nasycenia informacjami, powoduje nierzadko przytłoczenie człowieka zasobami realnych czy potencjalnie dostępnych informacji³². Niestety, brak szerszych wypowiedzi studentów na ten temat utrudnia interpretację ich spojrzenia na zależności zachodzące pomiędzy globalizacją, która jest uznawana za wielowymiarowy proces społeczny, ekonomiczny i kulturowy, a aktywnością autoedukacyjną jednostki. Podobnie jak ostatni czynnik w charakteryzowanej kategorii: „stereotypizacja” życia, który nie był zbyt dokładnie rozpatrywany przez uczestników badań. Używali oni ogólnych określeń, typu: „bombardowanie stereotypami w mediach” (np. w kwestii wyglądu), „styl życia prezentowany w mediach”, „stereotypy, które wyłączają twórcze myślenie”. Wypowiedzi studentów można — jak się wydaje — przynajmniej częściowo rozpatrywać w aspekcie wpływu mediów i reklamy na życie współczesnego człowieka. Oparty na konsumpcjonizmie, transmitowany styl życia oraz nastawienie na szybki, niewymagający własnego trudu (wystarczy kupić odpowiednią rzecz, aby poczuć się lepiej, stać się kimś bardziej wartościowym, zmienić samego siebie) efekt nie sprzyjają rozwojowi dążeń autoedukacyjnych. Praca nad sobą wymaga czasu, systematyczności, osobistego wysiłku, nie zawsze jest łatwa i przyjemna. Trudno się dziwić, że

³² Zob. D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 218—219; N. POSTMAN: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa, PIW, 1995.

wielu współczesnych ludzi wybiera bierność lub minimalizację własnej działalności, własnego zaangażowania. Jednostka ucieka wyłącznie w sytuacje i zadania łatwe, neguje lub nie dostrzega swej podmiotowej roli w dziele własnego stawania się, co uniemożliwia jej rozwój osobowy³³. Myślę, że ważną powinnością dzisiejszych pedagogów jest ukazywanie autoedukacji jako szansy na życie wartościowe, twórcze, satysfakcjonujące, budowanie przekonania, że warto wykorzystywać swoje możliwości i pracować nad własnym rozwojem oraz współtworzyć rzeczywistość, w której przyszło nam żyć.

Kolejna kategoria wypowiedzi dotyczy czynników pedagogicznych, związanych z organizacją studiów, metodami nauczania, kompetencjami wykładowców i relacjami nauczyciel-student oraz programem nauczania. Wypowiedzi respondentów w tym zakresie były dość krytyczne. Okazało się, że warunki czasowe tworzone w uniwersytecie i związane z rozkładem zajęć są niekorzystne dla podejmowania aktywności autoedukacyjnej. Zwłaszcza zbyt duża ilość zajęć nagromadzonych w jednym dniu, pojedyncze zajęcia porozrzucane po całym tygodniu, zbyt duża liczba godzin przeznaczona na niektóre przedmioty, zbyt duża ilość zajęć w programie studiów oraz niedostosowanie planu zajęć do osób aktywnych zawodowo, ograniczają czas, który „można byłoby wykorzystać na autoedukację” (kursy, wolontariat, realizacja drugiego kierunku studiów). Powodują także zniechęcenie, a nawet zaprzestanie samodzielnego poszukiwania i zgłębiania wiedzy. Niektórzy studenci zwrócili ponadto uwagę na ograniczony dostęp do różnych źródeł wiedzy, a w tym: niedostateczne wyposażenie biblioteki wydziałowej w podręczniki i wymagane materiały do realizacji zajęć oraz ograniczony dostęp do Internetu (zbyt mało stanowisk komputerowych w bibliotece i czyteln). Negatywne opinie pojawiły się również na temat metod stosowanych w procesie uniwersyteckiego kształcenia, dalekich od oczekiwań i wymagań studentów. Praca z tekstem, pogadanki, metoda podająca, „nużące referaty” nie zachęcają do autoedukacji, poza tym tradycyjne sposoby sprawdzania wiedzy: kartkówki czy odpytywanie z listy, sprawdzają się — zdaniem osób badanych — tylko w ograniczonym zakresie, bardziej tłumią, aniżeli inspirują aktywność autoedukacyjną. Trzeba nauczyć się konkretnych treści, zaliczyć partię materiału:

człowiek uczy się, bo musi, już zapomniałem jak to jest zdobywać wiedzę dla samej przyjemności poznawania nowych rzeczy. Zresztą, tego się od nas nie wymaga, traktuje się studentów jak dzieci, a nie osoby dojrzałe i odpowiedzialne.
(student III roku studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika)

Powyższy cytat łączy się z kolejną grupą czynników pedagogicznych, utrudniających aktywność autoedukacyjną, a mianowicie z kompetencjami

³³ Zob. Z. PIETRASIŃSKI: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa, CiS, 2008, s. 27 i n. Zob. także: D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 82—83.

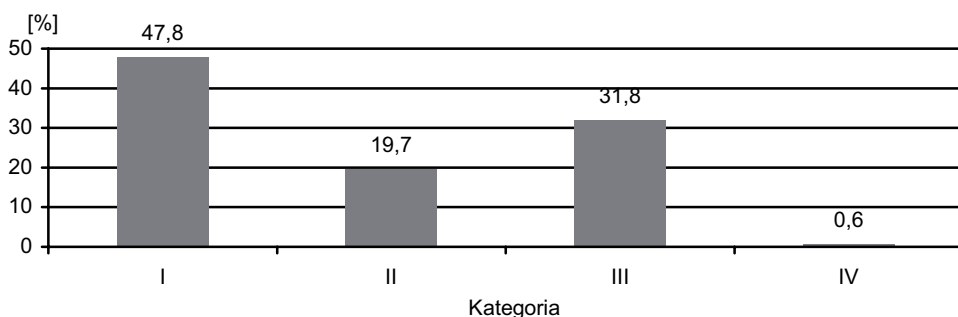
wykładowców i relacjami nauczyciel akademicki-student. W wypowiedziach podkreślano negatywny wpływ tych czynników na rozwój aktywności autoedukacyjnej studentów, głównie ze względu na słabe przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli do zajęć (stosowanie nieciekawych, wciąż tych samych metod nauczania oraz środków dydaktycznych), brak rozeznania w programie studiów, przekazywanie fragmentarycznej wiedzy, która nie wykazuje korelacji z innymi przedmiotami, obojętny stosunek do wykładanego przedmiotu, brak umiejętności, a nawet chęci zainteresowania studenta danymi treściami kształcenia. Pomimo w większości życzliwego nastawienia nauczycieli akademickich do studentów, brakuje relacji typu „mistrz-student”, która najsilniej inspiruje do podejmowania aktywności autoedukacyjnej. Do autoedukacji zniechęca także program nauczania, głównie powielanie tych samych treści na różnych przedmiotach, brak dostosowania treści kształcenia do oczekiwań studentów, mało praktycznej/przydatnej wiedzy, brak aktualizacji (prezentowanie przestarzałych teorii).

Tabela 9. Czynniki utrudniające aktywność autoedukacyjną w opinii respondentów

Kategoria wypowiedzi	Ilość	Wypowiedzi [%]
1. Czynniki podmiotowe $N = 2099$		
Cechy osobowe, brak lub niedostateczne umiejętności, zdolności	1280	61
Stosunek do samego siebie, samoocena	419	20
Stan zdrowia	309	14,7
Poczucie bezsensu	91	4,3
2. Czynniki pedagogiczne $N = 865$		
Związane z organizacją studiów	402	46,5
Związane z metodami nauczania	202	23,3
Związane z kompetencjami wykładowców i relacjami nauczyciel — student	144	16,6
Związane z programem nauczania	117	13,5
3. Czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe $N = 1396$		
Problemy finansowe	514	36,8
Brak wolnego czasu, niesprzyjające warunki zewnętrzne	354	25,3
Związane z rodziną	320	22,9
Związane z grupą rówieśniczą	111	7,9
Globalizacja	51	3,6
Związane z relacjami sąsiedzkimi	27	1,9
„Stereotypizacja” życia	19	1,4
4. Inne $N = 28$		
Czynniki utrudniające realizację celów związanych ze sferą duchową	13	46,4
Czynniki utrudniające realizację celów związanych ze sferą biologiczną	10	35,7
Czynniki utrudniające realizację celów związanych ze sferą społeczną	5	17,8

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 2)

Ostatnia grupa czynników utrudniających autoedukację mieści się w kategorii Inne. Znalazły się w niej pojedyncze wypowiedzi, dotyczące czynników niesprzyjających realizacji konkretnych celów autoedukacyjnych, a mianowicie: „brak dobrych kierowników duchowych”, „stereotypy na temat księży”, „kryzys wiary”, „harmonogram dnia niesprzyjający regularnemu spożywaniu posiłków”, „uzależnienie od słodczy”, „komórki i Internet, które ograniczają potrzebę kontaktów społecznych i nawiązywania więzi międzyludzkich”, „zbyt trudne lub mało konkretne cele” (zob. tabela 9). W celu podsumowania tego fragmentu rozważań na wykresie 28 ukazałam rozkład procentowy wypowiedzi uczestników badań na temat czynników utrudniających proces autoedukacji.



Wykres 28. Zestawienie procentowe kategorii wypowiedzi respondentów na temat czynników utrudniających proces autoedukacji $N = 4826$

I — czynniki podmiotowe; **II** — czynniki pedagogiczne; **III** — czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe; **IV** — inne.

Źródło: badania własne (kwestionariusz ankiety — pyt. 2)

Aktywność autoedukacyjną — według badanych studentów — utrudniają przede wszystkim czynniki podmiotowe: cechy osobowe, niedostateczne umiejętności i zdolności, brak akceptacji samego siebie, zaniżona samoocena, zły stan zdrowia oraz poczucie bezsensu życia (aż 47,8% ogółu wypowiedzi). Na drugim miejscu uplasowały się czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe, a szczególnie: problemy finansowe, brak wolnego czasu, niesprzyjające warunki zewnętrzne, czynniki związane z rodziną i grupą rówieśniczą. Zdecydowanie rzadziej respondenci wskazywali czynniki pedagogiczne, które mogą mieć negatywne znaczenie dla podejmowania, przebiegu i efektów autoedukacji. Tylko nieliczne wypowiedzi odnosiły się do czynników utrudniających realizację konkretnych celów autoedukacyjnych (zaledwie 0,6% wszystkich wypowiedzi).

Porównując wypowiedzi respondentów dotyczące pozytywnych i negatywnych uwarunkowań autoedukacji, warto zauważyć, że wszystkie scharakteryzowane czynniki: podmiotowe, pedagogiczne, środowiskowe, społeczne i kulturowe mogą odgrywać zarówno pozytywną, jak i negatywną rolę w procesie autoedukacji: mogą stymulować, ale też i utrudniać aktywność autoedukacyjną

studentów. Najważniejsze czynniki, wpływające na podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji, są związane z samym podmiotem. Można zgodzić się z tezą, że każdy człowiek ponosi osobistą odpowiedzialność za podjęcie autoedukacji i sposób realizowania dążeń intensywnej pracy nad własnym rozwojem. Rozwój człowieka przebiega jednak w określonych warunkach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza), społecznych, kulturowych, pedagogicznych (edukacja), które mogą wpływać pozytywnie lub negatywnie na proces kształtowania się tożsamości jednostki, jej samooceny, nabywanie pewnych cech i umiejętności, rozwijanie własnych zdolności, poczucie sensu życia czy nawet stan zdrowia. Choć autoedukacja jest autorskim dziełem samego podmiotu, to czynniki pedagogiczne, środowiskowe, społeczne i kulturowe mogą także ułatwić lub utrudnić przebieg tego procesu oraz osiągnięcie zamierzonych efektów. Wiedza na temat pozytywnych i negatywnych uwarunkowań pedagogicznych autoedukacji pomaga w intencjonalny sposób kształtować uniwersyteckie warunki dla tego procesu. Relacje mistrz—student, stosunek nauczyciela do przekazywanej wiedzy, wysoki poziom kompetencji specjalistycznych i metodycznych, pozytywna postawa wobec autoedukacji, dzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie, a także wartości wyznawane i realizowane przez wykładowców mogą inspirować studentów do podejmowania pracy nad własnym rozwojem. Określone metody i formy nauczania: dyskusja, metody problemowe, konwersatoria, zajęcia seminaryjne oraz konkretne treści kształcenia, zawarte w programie studiów, stanowią dodatkowe czynniki potencjalnie stymulujące aktywność autoedukacyjną studentów. Oprócz tego racjonalny rozkład zajęć i dostępność do różnych źródeł wiedzy sprzyjają lepszej organizacji i zaplanowaniu czasu na pracę nad własnym rozwojem. Można też zastanowić się, na ile szkoła wyższa powinna i jest w stanie kompensować braki w umiejętnościach i zdolnościach jednostki, które częściowo wynikają z zaniedbań na wcześniejszych etapach kształcenia — myślę tutaj o sygnalizowanych przez osoby badane problemach z samodzielnym uczeniem się, planowaniem, rozumieniem i trwałym zapamiętywaniem wiedzy, koncentracją uwagi, skupieniem. Problemy te znacznie utrudniają podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji.

Ukierunkowana na rozwój samego siebie aktywność ulega dynamizacji, gdy znajduje uznanie w danej przestrzeni społecznej, w której toczy się życie jednostki, a także wsparcie i akceptację ze strony środowiska rodzinnego i/lub grupy rówieśniczej. Szczególnie rodzina, spełniając swoją funkcję wychowawczą, może tworzyć warunki sprzyjające rozwojowi, które rzutują na całokształt wysiłków edukacyjnych i autoedukacyjnych jednostki³⁴. Wiele czynników ma tutaj istotne znaczenie: dostarczanie pozytywnych, wartościowych przykładów,

³⁴ Zob. m.in.: J. IZDEBSKA: *Środowisko życia a środowisko wychowawcze ucznia*. W: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Red. A. KARPİŃSKA. Białystok, Trans Humana, 2002, s. 187—190; J. PÓLTURZYCKI, E.A. WESOŁOWSKA: *Nie tylko szkoła*. Warszawa, WSiP, 1987, s. 77—78.

zachęcanie do wysiłku w pracy nad sobą, pomoc w poznawaniu własnych możliwości, uzdolnień, ale także braków i wad, kształtowanie pierwszych, podstawowych pojęć moralnych oraz wprowadzanie w świat wartości, co niewątpliwie wpływa na aksjologiczną wrażliwość młodego człowieka, niezbędną w procesie autoedukacji. Również poziom wykształcenia rodziców, ich pozycja społeczna, sytuacja materialna mogą w pewien sposób warunkować dążenia autoedukacyjne jednostki. Czynniki kulturowe zdają się odgrywać mniejszą rolę w procesie autoedukacji — najczęściej określone były przez badanych w sposób ogólnikowy. Można jednak zauważyć zagubienie młodych ludzi we współczesnym świecie globalnym, które dodatkowo pogłębia kryzys etyczny, „chaos w świecie wartości”, lawinowo rosnąca produkcja informacji („natłok” informacji i ich nierzetelność), a także konsumpcjonizm, który „odwraca uwagę od rozumienia, przeżywania, kontemplowania i kreowania własnego świata, a każe się zadawać posiadaniem, władaniem, zaspakajaniem próżności i pozornymi gestami [...], tworzeniem nieskończonych fasad, za którymi kryje się ubogie życie, pozbawione „celów wartościowych”³⁵. Należy przy tym zaznaczyć, że pluralizm wartości, wskazywany przez respondentów, może pełnić antynomiczną rolę: z jednej strony pobudzać, inspirować aktywność autoedukacyjną jednostki, z drugiej zaś utrudniać proces kształtowania dojrzałej tożsamości, która jest warunkiem podejmowania pracy nad własnym rozwojem.

Rozpatrując złożone i wielorakie uwarunkowania autoedukacji, warto również zwrócić uwagę na czynniki, które na ogół różnicują każdą zbiorowość studentów. W swoich badaniach próbowałam ustalić, w jaki sposób płeć, kierunek, rodzaj i rok studiów różnicują stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych. Uważam, że uwzględnienie tego typu czynników w opisie i analizie autoedukacji może znacznie wzbogacić jej obraz³⁶, zwłaszcza, że w dotychczasowych badaniach bardzo rzadko podejmowano problem związków i zależności, zachodzących pomiędzy autoedukacją, a wymienionymi powyżej czynnikami. W toku wcześniejszych analiz niektóre ze wskazanych zmiennych (płeć i kierunek studiów) były pośrednio przywoływane jako czynniki różnicujące w pewien sposób badaną zbiorowość. Średnie arytmetyczne stopnia realizacji celów autoedukacyjnych, związanych z różnymi sferami rozwoju osobowości, porównywałam ze względu na kierunek studiów, a stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów w poszczególnych podskalach rozpatrywałam w aspekcie płci. Prezentowane w wywodzie i za pomocą wykresów dane statystyczne dostarczyły tylko ogólnych informacji. W tym miejscu należy odwołać się do głębszej analizy z wykorzystaniem elementów statystyki korelacyjnej. W pierwszej ko-

³⁵ D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 157.

³⁶ Por. M. MALEWSKI: *Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1997, nr 8, s. 13.

lejności przedstawiłam związek pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów a ich płcią.

3.4. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a ich płeć

W celu zbadania zależności pomiędzy zmienną dychotomiczną — płeć, a ciągłą — stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w różnych sferach rozwoju osobowości, zastosowałam test U Manna Whitneya³⁷, dzięki któremu można sprawdzić, czy są różnice w rozkładach wartości zmiennych w poszczególnych kategoriach zmiennej dychotomicznej. Wykorzystanie parametrycznego Testu t-Studenta okazało się niemożliwe, ze względu na brak spełnienia warunku normalności rozkładu zmiennej, co sprawdziłam testem Shapiro-Wilka. Wartość statystyki tego testu dla każdej podskali SAA okazała się istotna ($W = 0,000$, a zatem $W < W_{\alpha} = 0,05$), stąd też hipotezę o zgodności z rozkładem normalnym należało odrzucić. Test U Manna Whitneya jest najmocniejszą nieparametryczną alternatywą dla testu t dla prób niezależnych. Interpretacja jego wyników jest zasadniczo taka sama jak w przypadku Testu t-Studenta, różnica polega jedynie na tym, że obliczenia w teście U Manna Whitneya są wykonywane w oparciu o sumę rang, a nie o średnie. Sprawdzana hipoteza ma postać: $H_0: F(x) = G(y)$ i informuje, że dwie próby były wylosowane z populacji o tym samym rozkładzie (czyli są takie same). Hipoteza alternatywna: $H_1: F(x) \neq G(y)$ głosi, że dwie próby nie są wylosowane z populacji o tym samym rozkładzie (czyli różnią się pomiędzy sobą). W niniejszych badaniach weryfikowałam następującą hipotezę zerową: „Kobiety i mężczyźni wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej”, wybierając poziom istotności testu: 0,05. Pierwszym krokiem analizy statystycznej było uporządkowanie obu grup według wielkości i nadanie rang (1 — dla wartości najmniejszej, 2 — dla następnej w kolejności, itd.) wartościom pierwszej i drugiej próby oddzielnie. Następnie obliczyłam sumę rang dla obydwu grup: R_1 i R_2 oraz statystykę U , według wzoru:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R$$

gdzie R oznacza sumę rang, a n_1 i n_2 — liczebność w badanych grupach. Statystykę U obliczyłam zarówno dla R_1 (suma rang w pierwszej grupie), jak i R_2 (suma rang w drugiej grupie). Liczebności prób były większe niż 20, a zatem

³⁷ C. DOMAŃSKI: *Testy statystyczne*. Warszawa, PWE, 1990, s. 144; G. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. ZAGRODZKI. Warszawa, WN PWN, 1997, s. 460—461.

można założyć, że rozkład U jest w przybliżeniu normalny i skorzystać ze wzoru:

$$Z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 [n_1 + (n_2 + 1)]}{12}}}$$

Obliczone wartości Z porównałam z odpowiednimi wartościami krytycznymi z tablic statystycznych. Wszystkich obliczeń dokonałam najpierw dla poszczególnych podskal, a później dla całej SAA — w ten sposób mogłam ustalić, czy płeć różnicuje stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej (S_PO), instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU), oraz jej związek z ogólnym stopniem aktywności autoedukacyjnej respondentów. Wartość p okazała się niższa od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$ w trzech podskalach SAA: S_IN, S_BI, S_DU, stąd też można wyciągnąć wniosek, że płeć różnicuje aktywność autoedukacyjną studentów w zakresie rozwijania różnorodnych umiejętności, sprawności i zdolności, dbałości o własne zdrowie i ciało, akceptację własnej osoby oraz różnych dziedzin świadomego życia wewnętrznego jednostki. W przypadku dwóch podskal: S_PO oraz S_SP, wartość p była wyższa od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$, a zatem należy stwierdzić, że płeć nie różnicuje aktywności autoedukacyjnej studentów odnoszącej się do zdobywania i poszerzania różnego rodzaju wiedzy, w tym wiedzy o sobie samym, a także do rozwoju w sferze społecznej. Biorąc pod uwagę wartość statystyki Z dla SAA ($p = 0,000$, jest zatem mniejsze od $\alpha = 0,05$), należy odrzucić hipotezę zerową, że kobiety i mężczyźni wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej. Porównując średnie rangi, można zauważyć, że wyższe wartości są przypisane mężczyznom, toteż ich wyniki były wyższe niż kobiet (z wyjątkiem sfery biologicznej — S_BI) — zob. tabela 10.

Tabela 10. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a ich płeć

Podskale SAA	Średnia ranga K	Średnia ranga M	Z	p	N_K	N_M
S_PO	501,2	534,1	-1,42	0,157	821	193
S_IN	490,0	581,9	-3,99	0,000	821	193
S_BI	531,1	407,3	5,37	0,000	821	193
S_SP	504,0	522,5	-0,80	0,422	821	193
S_DU	494,8	561,5	-2,87	0,004	821	193
SAA	488,7	587,5	-4,24	0,000	821	193

Źródło: badania własne (SAA)

3.5. Uwarunkowania aktywności autoedukacyjnej respondentów związane z kierunkiem studiów

Zależność pomiędzy zmiennymi: kierunek studiów i stopień aktywności autoedukacyjnej studentów, zbadano również za pomocą testu U Manna Whitneya³⁸, po wcześniejszym sprawdzeniu normalności rozkładu zmiennej testem Shapiro-Wilka. Wartość statystyki W dla każdej podskali SAA okazała się mniejsza od $W_{\alpha} = 0,05$, dlatego też hipotezę o zgodności z rozkładem normalnym należało odrzucić. Zgodnie z wytycznymi testu U Manna Whitneya w niniejszych badaniach sformułowałam hipotezę zerową (H_0): „studenci studiów pedagogicznych i niepedagogicznych wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej”, oraz hipotezę alternatywną (H_1): „studenci studiów pedagogicznych i niepedagogicznych wykazują różny stopień aktywności autoedukacyjnej”. Przyjęłam poziom istotności testu: 0,05. Sposób postępowania przy obliczaniu wyników był taki sam, jak w przypadku weryfikowania hipotezy dotyczącej płci (podrozdział 3.4). Wszystkich obliczeń dokonałam najpierw dla poszczególnych podskal, czyli ustaliłam związek pomiędzy kierunkiem studiów, a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej, instrumentalnej, biologicznej, społecznej i duchowej, a następnie sprawdziłam, czy kierunek studiów różnicuje ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów. Wartość p okazała niższa od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$ w każdej z podskal SAA, co wskazuje, że kierunek studiów jest zmienną różnicującą aktywność autoedukacyjną studentów w sferze poznawczej (S_PO), instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU). Na podstawie wartości statystyki Z dla całej SAA ($p = 0,000$, a zatem mniejsze od $\alpha = 0,05$), należy odrzucić hipotezę zerową, że studenci studiów pedagogicznych i niepedagogicznych wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej. Porównując średnie rangi, można zauważyć wyższe wartości przypisane kierunkom pedagogicznym, a więc wyniki studentów studiów pedagogicznych w zakresie stopnia aktywności autoedukacyjnej były wyższe niż studentów studiów niepedagogicznych. Największa rozbieżność w wartościach średnich rang w obu grupach wystąpiła w sferze społecznej (zob. tabela 11). Uzyskane wyniki badań sygnalizują, że specyfika kształcenia na kierunkach pedagogicznych wpływa *in plus* na podejmowanie przez studentów aktywności autoedukacyjnej. Oczywiście, trudno w sposób jednoznaczny wskazać czynniki, które mogłyby o tym decydować. W moim odczuciu do takich czynników można zaliczyć treści programowe, różne na kierunkach pedagogicznych i niepedagogicznych: matematyka, filologia polska, hiszpańska, fizjoterapia.

³⁸ C. DOMAŃSKI: *Testy statystyczne...*, s. 144; G. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna...*, s. 460—461.

Tabela 11. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a kierunek studiów

Podskala SAA	Średnia ranga P	Średnia ranga NP	Z	p	N P	N NP
S_PO	555,8	447,2	5,92	0,000	563	451
S_IN	552,4	451,4	5,55	0,000	563	451
S_BI	576,5	421,3	8,53	0,000	563	451
S_SP	603,5	387,6	11,82	0,000	563	451
S_DU	562,6	438,7	6,76	0,000	563	451
SAA	581,6	415,0	9,06	0,000	563	451

Źródło: badania własne (SAA)

Być może nasycenie programu studiów pedagogicznych treściami humanistycznymi, związanymi z rozwojem człowieka, wychowaniem i kształceniem, stanowi bodziec wyzwalający aktywność studentów ukierunkowaną na rozwój samego siebie³⁹. Jest to jednak dość uproszczona teza, wymagająca weryfikacji w szerszych badaniach. Na aktywność autoedukacyjną studentów wpływają bowiem jeszcze inne czynniki, związane z uniwersyteckim kształceniem: metody nauczania stosowane przez nauczycieli akademickich, formy organizacji zajęć w uniwersytecie, charakter relacji nauczyciel-student, a także baza dydaktyczna i materialna uczelni. Przejdźmy teraz do ustalenia uwarunkowań aktywności autoedukacyjnej badanych studentów, związanych z rodzajem studiów (studia stacjonarne i niestacjonarne).

3.6. Uwarunkowania aktywności autoedukacyjnej respondentów związane z rodzajem studiów

Związek pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów a rodzajem studiów (studia stacjonarne i niestacjonarne) ustaliłam również za pomocą testu U Manna Whitneya⁴⁰. Przed podjęciem decyzji o jego wykorzystaniu sprawdziłam normalność rozkładu zmiennej testem Shapiro-Wilka. Podobnie jak w przypadku poprzednich zmiennych, wartość statystyki W dla każdej podskali SAA okazała się mniejsza od $W_{\alpha} = 0,05$, dlatego też hipotezę o zgodności z rozkładem normalnym należało odrzucić. Zastosowanie testu U Manna Whitneya pozwoliło na zweryfikowanie hipotezy zerowej, mówiącej, że: „studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wykazują taki sam

³⁹ Por. wyniki badań W. Wróblewskiej (*Autoedukacja studentów...*, s. 242–243).

⁴⁰ C. DOMAŃSKI: *Testy statystyczne...*, s. 144; G. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna...*, s. 460–461.

stopień aktywności autoedukacyjnej”. Przyjęłam poziom istotności testu: 0,05. Obliczeń wartości Z dokonałam dla każdej podskali osobno, a następnie dla całej SAA. Dzięki temu możliwe stało się ustalenie, czy rodzaj studiów (studia stacjonarne i niestacjonarne) różnicuje aktywność autoedukacyjną studentów w sferze poznawczej, instrumentalnej, biologicznej, społecznej i duchowej, oraz ich ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej. Wartość p okazała się niższa od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$ w dwóch podskalach: S_PO i S_IN, w związku z czym należy stwierdzić, że studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wykazują różny stopień aktywności autoedukacyjnej związanej ze zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy, w tym wiedzy o sobie samym, oraz rozwijaniem umiejętności, sprawności i zdolności. W pozostałych podskalach wartość p była wyższa od $\alpha = 0,05$, a zatem można uznać, że rodzaj studiów nie różnicuje aktywności autoedukacyjnej studentów, odnoszącej się sfery biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej człowieka (S_DU). Chciałam przy tym zwrócić uwagę na nieco mniejszą istotność dla zmiennej S_BI i S_SP ($p > 0,05$, ale zarazem mniejsze od 0,1). Wprawdzie różnice w aktywności autoedukacyjnej studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w tych sferach nie są statystycznie istotne, ale dają się zaobserwować. Wartość statystyki Z dla całej SAA wskazuje, że na poziomie istotności $p = 0,011$ należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą, że studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej. Dokonując porównania średnich rang, można stwierdzić, że wyższe wartości są przypisane studiom niestacjonarnym (a więc studenci studiów niestacjonarnych osiągnęli wyższe wyniki) niż studenci studiów stacjonarnych w zakresie stopnia aktywności autoedukacyjnej (zob. tabela 12). Uzyskane wyniki badań można odnieść — jak się wydaje — do specyfiki studiowania w trybie zaocznym. Studia niestacjonarne mają wiele elementów wspólnych ze studiami stacjonarnymi, jednak organizacja i tok tych studiów znacznie się różnią od nauczania w trybie studiów stacjonarnych, eksternistycznych czy też wieczorowych. Zajęcia dydaktyczne odbywają się przeważnie dwa razy w miesiącu, w weekendy, a zatem w stosunku do

Tabela 12. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a rodzaj studiów

Podskala SAA	Średnia ranga S	Średnia ranga NS	Z	p	N S	N NS
S_PO	480,6	530,9	-2,75	0,006	472	542
S_IN	487,5	524,9	-2,06	0,039	472	542
S_BI	489,0	523,7	-1,91	0,056	472	542
S_SP	491,4	521,5	-1,66	0,097	472	542
S_DU	498,6	515,3	-0,92	0,359	472	542
SAA	482,7	529,1	-2,54	0,011	472	542

Źródło: badania własne (SAA)

studiów stacjonarnych ilość zajęć jest zdecydowanie mniejsza⁴¹. Wpływającą z tego różnicę w efektach studiowania słuchacz powinien zmniejszyć w trakcie indywidualnej nauki, aby osiągnąć to samo, co jego koledzy osiągają w wyniku wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, prowadzonych co tydzień dla tych samych przedmiotów. Dlatego też podkreśla się, że najważniejszy cel zajęć bezpośrednich na studiach niestacjonarnych to wprowadzanie słuchaczy w proces indywidualnej i racjonalnie organizowanej, efektywnej pracy samokształceniowej⁴². Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że właśnie w sferze poznawczej i instrumentalnej wystąpiły różnice statystycznie istotne w stopniu aktywności autoedukacyjnej studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ci ostatni deklarują wyższy stopień aktywności w zakresie samodzielnego zdobywania i poszerzania różnego rodzaju wiedzy oraz rozwijania umiejętności, sprawności i zdolności. W przypadku pozostałych sfer osobowości rodzaj studiów nie różnicował w sposób statystycznie istotny stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów.

Zobaczmy teraz, czy rok studiów różnicuje aktywność autoedukacyjną studentów. W swoich badaniach porównałam trzy grupy: studentów I i III roku studiów licencjackich oraz II roku studiów magisterskich.

3.7. Aktywność autoedukacyjna studentów a rok studiów

W celu stwierdzenia, czy pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów a kolejnymi latami studiów istnieją różnice istotne statystycznie, można wykorzystać analizę wariancji, która określa, czy wartości zmiennych y w poszczególnych kategoriach są takie same. W swoich badaniach zastosowałam nieparametryczną analizę wariancji — test Kruskala-Wallisa⁴³, ponieważ klasyczne narzędzie do wykrywania różnic między średnimi, jakim jest jedno-czynnikowa analiza wariancji, nie mogło być zastosowane ze względu na brak spełnienia warunku normalności rozkładu zmiennej, co sprawdziłam testem Shapiro-Wilka (wartość statystyki W : dla każdej podskali $SAA < W_\alpha = 0,05$, stąd też

⁴¹ Por. J. PÓLTURZYCKI: *Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny*. Płock, Novum, 2001, s. 12.

⁴² Zob. m.in. T. ALEKSANDER: *Specyfika akademickiego kształcenia na studiach zaocznych*. W: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Red. D. SKULICZ. Kraków, Wyd. UJ, 2004, s. 47.

⁴³ C. DOMAŃSKI: *Testy statystyczne...*, s. 147; IDEM: *Statystyczne testy nieparametryczne*. Warszawa, PWE, 1979, s. 152; G. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna...*, s. 463—465. Por. Z. PAWŁOWSKI: *Statystyka matematyczna*. Warszawa, PWN, 1976, s. 195.

hipotezę o zgodności z rozkładem normalnym należało odrzucić). W badaniach postawiłam następujące hipotezy:

- H_0 : Wszystkie populacje k mają takie same rozkłady (studenci pierwszego i trzeciego roku studiów licencjackich oraz drugiego roku studiów magisterskich wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej).
- H_1 : Nie wszystkie populacje k mają takie same rozkłady (w co najmniej dwóch grupach wyodrębnionych ze względu na rok studiów, stopień aktywności autoedukacyjnej jest różny).

W teście Kruskala-Wallisa, w odróżnieniu od analizy wariancji, zamiast samych wartości obserwacji używa się ich rang. W celu nadania rang uporządkowałam wszystkie dane w całym zbiorze — od największej do najmniejszej (bez podziału na podgrupy), a następnie nadałam im kolejne rangi, przyjmując wartości: 1, 2... n . Wartość testu Kruskala-Wallisa obliczyłam według wzoru:

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1)$$

gdzie n oznacza liczebność całej próby ($n = n_1 + n_2 + \dots + n_k$), a $R_i = \sum_{j=1}^n r_{ij}$

jest sumą rang w każdej próbie i oddzielnie (składników sumy jest tyle, ile obserwacji w każdej próbie). Obliczone wartości testu H porównałam z wartościami krytycznymi, odczytanymi z tablic statystycznych „Wartości krytyczne rozkładu χ^2 ” dla przyjętego stopnia istotności $\alpha = 0,05$ oraz dla $k-1$ stopni swobody. Wszystkich obliczeń dokonałam osobno dla każdej podskali i ponownie — dla całej SAA. W ten sposób uzyskałam informacje niezbędne, by odpowiedzieć na pytanie, czy rok studiów różnicuje aktywność autoedukacyjną studentów w poszczególnych sferach rozwoju osobowości oraz ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej respondentów. W wyniku przeprowadzonych obliczeń okazało się, że rok studiów nie wpływa statystycznie istotnie na stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) oraz duchowej (S_DU). Obliczone prawdopodobieństwo p we wskazanych powyżej podskalach było większe od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Tylko w jednej podskali — S_PO (sfera poznawcza) wartość p była niższa od założonego poziomu istotności, a zatem należy przyjąć, że pomiędzy grupami studentów, wyodrębnionymi ze względu na rok studiów, występują różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej, związanej ze zdobywaniem, poszerzaniem różnego rodzaju wiedzy (zob. tabela 13).

Wynik testu Kruskala-Wallisa wymagał przeprowadzenia porównań wielokrotnych (tzw. testów *post-hoc*), aby określić, pomiędzy którymi grupami ujawnione różnice zachodzą. Okazało się, że różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej występują pomiędzy studentami I roku studiów licencjackich

Tabela 13. **Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a rok studiów**

Podskale SAA	Rok studiów	<i>N</i>	Suma	Średnie Rang
S_PO	I L	356	172923	485,74
	III L	328	162782,5	496,29
	II M	330	178899,5	542,12
	<i>H</i> — 7,188; <i>p</i> — 0,027			
S_IN	I L	356	176829	496,71
	III L	328	163986	499,96
	II M	330	173790	526,64
	<i>H</i> — 2,179; <i>p</i> — 0,336			
S_BI	I L	356	181095	508,69
	III L	328	159663	486,78
	II M	330	173847	526,81
	<i>H</i> — 3,188; <i>p</i> — 0,203			
S_SP	I L	356	174624,5	490,52
	III L	328	166316,5	507,06
	II M	330	173664	526,25
	<i>H</i> — 2,622; <i>p</i> — 0,270			
S_DU	I L	356	183088,5	514,29
	III L	328	165466,5	504,47
	II M	330	166050	503,18
	<i>H</i> — 0,305; <i>p</i> — 0,859			
SAA	I L	356	176417,5	495,55
	III L	328	165012	503,09
	II M	330	173175,5	524,77
	<i>H</i> — 1,839; <i>p</i> — 0,399			

Źródło: badania własne (SAA)

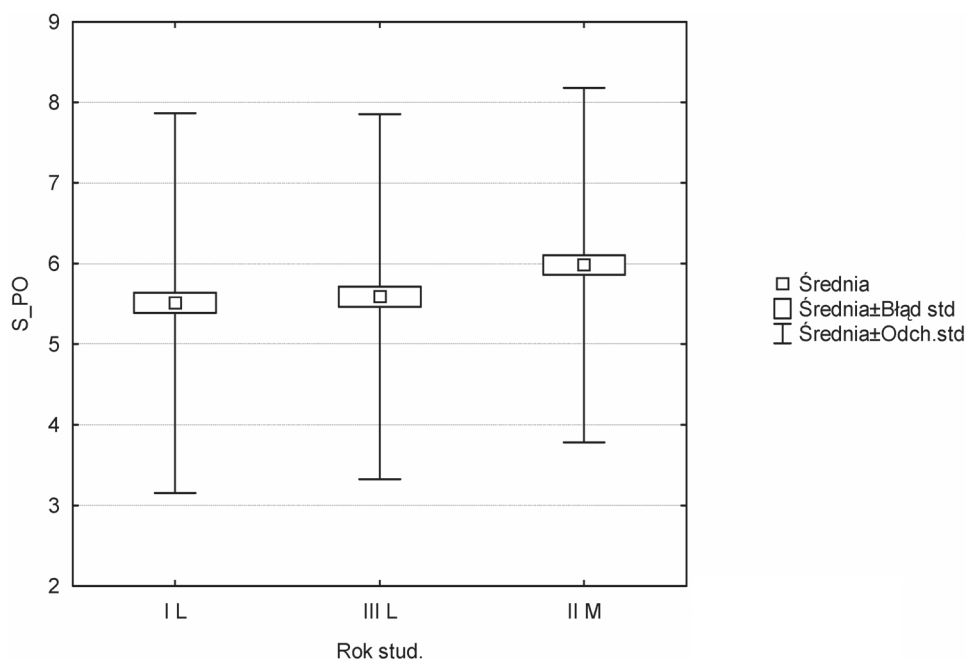
Tabela 14. **Różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej (S_PO) ze względu na rok studiów**

Rok studiów	I L	III L	II M
I L	×	0,895	0,042
III L	0,895	×	0,133
II M	0,042	0,133	×

Źródło: badania własne (SAA)

i II roku studiów magisterskich (prawdopodobieństwo p mniejsze od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$) — zob. tabela 14.

Graficzną interpretację otrzymanych wyników przedstawiłam na wykresie ramkowym dla wyróżnionych grup studentów (zob. wykres 29).



Wykres 29. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej a rok studiów — porównanie wyróżnionych grup

Źródło: badania własne (SAA)

Porównując średnie rang we wskazanych grupach, można zauważyć, że wyższe wyniki w zakresie stopnia aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej osiągnęli studenci II roku studiów magisterskich.

Po obliczeniu wartości statystyki H dla całej SAA należy — na poziomie istotności $p = 0,399$ — przyjąć hipotezę zerową: że stopień aktywności autoedukacyjnej studentów I i III roku studiów licencjackich oraz II roku studiów magisterskich jest taki sam. A zatem zmienna: rok studiów, nie wpływa w sposób statystycznie istotny na ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych⁴⁴, jedynie w sferze poznawczej, związanej ze zdobywaniem

⁴⁴ Podobne wyniki uzyskała Wróblewska, badając studentów drugiego i piątego roku studiów na kierunkach pedagogicznych. Na podstawie samooceny i deklaracji osób badanych, co do stopnia realizacji ogólnych celów autoedukacyjnych, autorka uznała, że studenci II i V roku wykazują taki sam poziom autoedukacji. Wynik ten nie był jednak weryfikowany przy pomocy statystyki korelacyjnej (W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 225—226).

i poszerzaniem różnego rodzaju wiedzy wystąpiły różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej studentów rozpoczynających i kończących studia (I rok studiów licencjackich i II rok studiów magisterskich). Być może wynika to ze specyfiki studiów licencjackich i magisterskich oraz nieco innych oczekiwań nauczycieli akademickich wobec studentów pierwszego i drugiego stopnia. Na studiach magisterskich zakłada się większą dojrzałość osób studiujących, stąd większy nacisk na samodzielne studiowanie i własne zaangażowanie studenta w przygotowanie się do zajęć, twórcze myślenie oraz rozwiązywanie problemów⁴⁵. Zwiększona jest też liczba godzin seminariów magisterskich, które sprzyjają rozwojowi aktywności autoedukacyjnej studentów, szczególnie w sferze poznawczej. Zaprezentowane w niniejszym podrozdziale wyniki nie uprawniają do wysuwania zbyt daleko idących wniosków, ale mogą inspirować do podejmowania dalszych, pogłębionych badań (np. o charakterze podłużnym) w celu ustalenia zmian zachodzących w aktywności autoedukacyjnej studentów pod wpływem formalnego kształcenia w ciągu kilku lat w szkole wyższej. Wydaje się, że prawidłowo zorganizowany proces dydaktyczny, tzn. warunki tworzone przez uniwersytet, powinny sprzyjać wzrostowi aktywności studentów, ukierunkowanej na własny rozwój, nie tylko w sferze poznawczej. Nie sądzę jednak, aby zachodziła tu prosta zależność liniowa, gdyż autoedukacja jest uwarunkowana wieloaspektowo. Trudno zatem w jednoznaczny sposób ustalić, na ile czynniki związane z kształceniem w szkole wyższej mają znaczenie dla podejmowania i przebiegu procesu autoedukacji studentów.

W prezentowanych badaniach interesowało mnie również ustalenie zależności pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny. Analiza literatury przedmiotu o charakterze psychologicznym wykazała, że samoocena, stanowiąca centralny składnik samowiedzy, może mieć istotne znaczenie dla zaistnienia i przebiegu procesu autoedukacji. Możemy o tym wnioskować pośrednio, rozpatrując rolę pozytywnej i negatywnej samooceny w życiu człowieka, zwłaszcza gdy chodzi o formułowanie przez niego celów życiowych, realizację zadań, motywację do działania, radzenie sobie z porażką, stosunek do innych ludzi, siebie i świata⁴⁶. Wyniki dotychczasowych badań wykazały istotny wpływ samooceny na osiągnięcia człowieka, w tym osiągnięcia szkolne. Okazało się, że efektywność uczenia się zależy w stopniu wprost proporcjonalnym od samooceny. Istnieje też pozytywna korelacja inteligencji i zdolności twórczych z samooceną, ujawniająca się we wzroście

⁴⁵ Por. wyniki badań uzyskane przez Teresę Bauman (T. BAUMAN: *Studia magisterskie i licencjackie — komplementarność i zróżnicowanie*. W: *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*. Red. A. KARPIŃSKA. Białystok, Trans Humana, 2005, s. 274—284).

⁴⁶ Zagadnienie to stanowiło przedmiot szerszych rozważań w podrozdziale 1.5.1.2 rozdziału I niniejszej pracy (s. 95—100).

poziomu samooceny wraz ze wzrostem tych zdolności⁴⁷. Brakuje jednak badań, zarówno na gruncie psychologicznym, jak i pedagogicznym, które podejmowałyby problem związków i zależności pomiędzy samodzielną pracą nad własnym rozwojem a samooceną. Kolejne podrozdziały niniejszej pracy dotyczą tego właśnie zagadnienia.

3.8. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów, a poziomem ich samooceny

W doświadczeniu indywidualnym człowieka szczególne miejsce zajmuje wiedza o sobie samym. Jej składnikami są przekonania, dotyczące własnego wyglądu, cech fizycznych, zdolności i umiejętności, cech charakteru, pragnień, postaw, pełnionych ról społecznych, itd. Obraz własnej osoby nie jest luźnym zbiorem różnorodnych poglądów, ale posiada pewną spójność i wewnętrzne uporządkowanie. Do centralnych składników samowiedzy należą: samoopisy (sądy opisowe o sobie), samooceny (sądy wartościujące o sobie) oraz standardy osobiste. Sądy o sobie (samoopisy) różnią się stopniem ogólności i ważności. Sądy wartościujące (samooceny) są uważane za niezwykle istotny składnik samowiedzy⁴⁸. Jednostka nie pod wszystkimi względami ocenia siebie jednakowo. W zakresie jednych cech samoocena może być wysoka, w zakresie innych — niska. O tym, jaka jest samoocena ogólna decyduje prawdopodobnie poziom samooceny w odniesieniu do tych właściwości, które człowiek uważa za najważniejsze. Samooceny szczegółowe dotyczyć mogą specyficznych dziedzin działalności czy klas sytuacji, samoocena ogólna decyduje o tym, jak jednostka zachowa się w nowych sytuacjach, jak oceni swoje szanse, jaką strategię działania wybierze. Obraz własnej osoby kształtuje się już w dzieciństwie, stopniowo stając się coraz bardziej zintegrowany i stabilny. Wiele danych wskazuje, że poziom samooceny jest względnie stałą właściwością jednostki. W swoich badaniach zmierzałam do określenia zależności pomiędzy poziomem samooceny studentów, a stopniem ich aktywności autoedukacyjnej. Stopień aktywności autoedukacyjnej został wyznaczony na podstawie Skali Aktywności Autoedukacyjnej (SAA). Do diagnozy samooceny respondentów wykorzystałam zmodyfikowany na potrzeby badań własnych Inwentarz Samowiedzy

⁴⁷ Zob. m.in. K. CIEKOTOWA, R. JASIŃSKI, D. PACHULICZ-PAWLIKOWSKA, Z. SROGA: *Samoocena a ocena uzdolnień intelektualnych studentów*. Wrocław, Wyd. PW, 1988.

⁴⁸ Trudno jest znaleźć takie sądy o sobie samym, które są po prostu obojętne, a nawet wtedy można podejrzewać, że ich rola w obrazie własnej osoby i ich wpływ na postępowanie człowieka są niewielkie (R. WIECHNIK, R.Ł. DRWAŁ: *Inwentarz samowiedzy*. W: *Techniki kwestionariuszowe i diagnostyczne w psychologii*. Red. R.Ł. DRWAŁ. Lublin, Wyd. UMCS, 1989, s. 164. Zob. także: J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy...*, s. 76).

J.J. Sherwooda w adaptacji Marceli Tukałło i Renaty Wiechnik. Inwentarz miał postać skali graficznej dwubiegunowej⁴⁹, a zadaniem uczestników badania było zaznaczenie na 9-stopniowej skali, w jakim stopniu identyfikują się z daną cechą („ja realne”) oraz w jakim stopniu chcieliby tę samą cechę posiadać („ja idealne”). Na podstawie Inwentarza Samowiedzy uzyskałam informacje na temat poziomu samooceny globalnej studentów (SG), samooceny w zakresie intelektu (SI), a także samooceny w zakresie pozostałych cech w rodzaju wyglądu zewnętrznego czy funkcjonowania społecznego (SP). Wymienione powyżej wskaźniki ustalałam, obliczając sumy bezwzględnych rozbieżności między ocenami „jaki jestem” i „jaki chciałbym być” w zakresie wszystkich 30 cech (SG), w zakresie 10 cech dotyczących funkcjonowania intelektualnego (SI) oraz w zakresie 20 cech (SP), po wyłączeniu tych, które były potrzebne do obliczenia SI. Im wyższe wartości liczbowe tych wskaźników, tym większa rozbieżność między „jaki jestem” i „jaki chciałbym być” oraz tym niższa samoocena (samoakceptacja). Normy Inwentarza Samowiedzy zostały wyrażone w skali stenowej, osobno dla kobiet i mężczyzn. W celu zbadania związku pomiędzy zmiennymi wykorzystałam test Pearsona oraz, dla oceny siły zależności, współczynnik V Cramera.

Jako pierwsze przedstawiłam wyniki badań, dotyczących zależności pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów a poziomem ich samooceny w sferze intelektu.

3.8.1. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej respondentów, a ich samooceną w sferze intelektu

Poziom samooceny studentów w sferze intelektu został wyznaczony na podstawie 10 cech, zawartych w Inwentarzu Samowiedzy i oznaczonych numerami: 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 18. By go ustalić, skorzystałam ze wzoru:

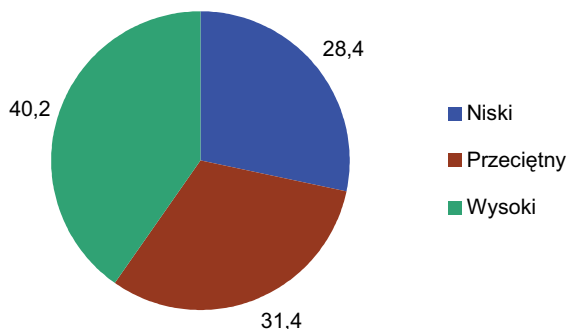
$$SI = \sum^{10} |X_i - Y_i|$$

gdzie $i = 1$

Po obliczeniu bezwzględnej rozbieżności między ocenami „jaki jestem?” i „jaki chciałbym być?” w zakresie cech dotyczących funkcjonowania intelektualnego, uzyskane wyniki surowe zostały przełożone na wyniki stenowe. Wysokie wyniki, odpowiadające stenom: 7, 8, 9 i 10, wskazują na niski poziom samooceny (kobiety powyżej 23 punktów, a mężczyźni — powyżej 20), natomiast

⁴⁹ Narzędzie to zostało dokładnie scharakteryzowane w rozdziale metodologicznym niniejszej pracy (s. 169—170).

niskie wyniki, odpowiadające stenom: 1, 2, 3, 4, wskazują na wysoki poziom samooceny w sferze intelektu (kobiety poniżej 14 punktów, mężczyźni poniżej 12). Zestawienie danych procentowych, obrazujących poziom samooceny studentów pod względem umiejętności i zdolności intelektualnych, przedstawia poniższy wykres.



Wykres 30. Poziom samooceny badanych studentów w sferze intelektu (w %) dla $N = 1014$

Źródło: badania własne (Kwestionariusz Samowiedzy)

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 30, największy odsetek studentów posiada wysoki poziom samooceny w sferze intelektu (40,2% ogółu respondentów), a najmniejszy charakteryzuje się w tym względzie niskim poziomem samooceny (28,4% wszystkich osób badanych). Warto przy tym zauważyć, że w badaniach uczestniczyła znaczna grupa studentów o przeciętnym poziomie samooceny, związanej z funkcjonowaniem intelektualnym (31,4% wszystkich uczestników badań). Uzyskane wyniki były niezbędne dla ustalenia, czy pomiędzy zmiennymi: poziom samooceny w sferze intelektu i stopień aktywności autoedukacyjnej studentów, zachodzi związek statystycznie istotny — do jego określenia wykorzystałam test Pearsona, przyjmując następującą hipotezę zerową: „Poziom samooceny w sferze intelektu nie różnicuje stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów”. Wszystkich obliczeń dokonałam najpierw dla poszczególnych podskal, a następnie dla całej SAA, dzięki czemu możliwe stało się określenie zależności pomiędzy poziomem samooceny studentów w sferze intelektu, a stopniem ich aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej (S_PO), instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU) oraz ogólnym stopniem aktywności autoedukacyjnej respondentów. Rozpatrując wyniki uzyskane w poszczególnych podskalach, można stwierdzić, że istnieje zależność statystycznie istotna pomiędzy poziomem samooceny, związanym z funkcjonowaniem intelektualnym, a samodzielną pracą studentów nad własnym rozwojem w każdej sferze osobowości: poznawczej (S_PO), instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU). Wartość p dla całej SAA jest mniejsza niż założony poziom istotno-

ści $\alpha = 0,05$, a zatem należy odrzucić hipotezę zerową i przyjąć, że poziom samooceny w sferze intelektu różnicuje ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów. Obliczenie współczynnika V Cramera pozwoliło oszacować siłę związku pomiędzy zmiennymi. Wartości V , ustalone dla poszczególnych podskal, wskazują, że pomiędzy poziomem samooceny studentów w sferze intelektu a stopniem ich aktywności autoedukacyjnej w poszczególnych sferach rozwoju osobowości zachodzi słaba zależność. Jest ona nieznacznie silniejsza dla zmiennych: S_PO (sfera poznawcza) oraz SAA (ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów) — zob. tabela 15.

Tabela 15. Poziom samooceny studentów w sferze intelektu a stopień ich aktywności autoedukacyjnej

SI				
S_PO	N	P	W	Razem
N	137 (43,5)	98 (31,1)	80 (25,4)	315
P	98 (29,3)	121 (36,1)	116 (34,6)	335
W	53 (14,6)	99 (27,2)	212 (58,2)	364
O g ó ł e m	288 (28,4)	318 (31,4)	408 (40,2)	1014
$\chi^2 - 103,518; p - 0,000; V - 0,320$				
S_IN	N	P	W	Razem
N	99 (39,0)	84 (33,1)	71 (28,0)	254
P	136 (31,8)	143 (33,4)	149 (34,8)	428
W	53 (16,0)	91 (27,4)	188 (56,6)	332
O g ó ł e m	288 (28,4)	318 (31,4)	408 (40,2)	1014
$\chi^2 - 67,081; p - 0,000; V - 0,257$				
S_BI	N	P	W	Razem
N	81 (39,1)	63 (30,4)	63 (30,4)	207
P	87 (35,1)	88 (35,5)	73 (29,4)	248
W	120 (21,5)	167 (29,9)	272 (48,7)	559
O g ó ł e m	288 (28,4)	318 (31,4)	408 (40,2)	1014
$\chi^2 - 45,531; p - 0,000; V - 0,212$				
S_SP	N	P	W	Razem
N	109 (38,8)	87 (31,0)	85 (30,2)	281
P	113 (31,8)	114 (32,1)	128 (36,1)	355
W	66 (17,5)	117 (31,0)	195 (51,6)	378
O g ó ł e m	288 (28,4)	318 (31,4)	408 (40,2)	1014
$\chi^2 - 48,789; p - 0,000; V - 0,212$				
S_DU	N	P	W	Razem
N	113 (35,6)	107 (33,8)	97 (30,6)	317
P	105 (30,2)	127 (36,5)	116 (33,3)	348
W	70 (20,1)	84 (24,1)	195 (55,9)	349
O g ó ł e m	288 (28,4)	318 (31,4)	408 (40,2)	1014
$\chi^2 - 56,867; p - 0,000; V - 0,237$				

SAA	N	P	W	Razem
N	153 (41,8)	116 (31,7)	97 (26,5)	366
P	83 (28,0)	112 (37,8)	101 (34,1)	296
W	52 (14,8)	90 (25,6)	210 (59,7)	352
O g ó ł e m	288 (28,4)	318 (31,4)	408 (40,2)	1014
$\chi^2 — 106,826; p — 0,000; V — 0,325$				

Źródło: badania własne

Zastosowanie Inwentarza Samowiedzy umożliwiło określenie nie tylko poziomu samooceny studentów w sferze intelektu, ale także w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne). Kolejny podrozdział ukazuje związek pomiędzy wskazaną zmienną, a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów.

3.8.2. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej osób badanych a poziomem ich samooceny w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, funkcjonowanie społeczne itd.)

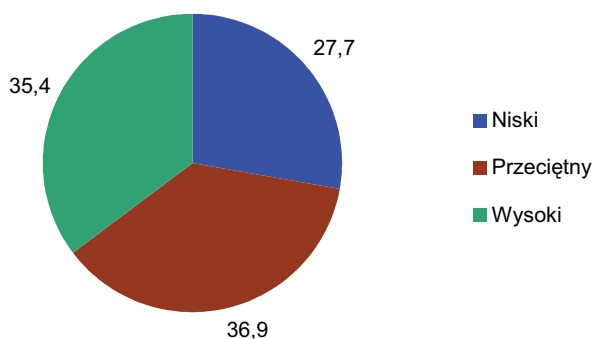
Poziom samooceny w zakresie wyglądu zewnętrznego, cech osobowości i funkcjonowania społecznego został ustalony na podstawie 20 cech, zawartych w Inwentarzu Samowiedzy (po wyłączeniu tych, które wykorzystano do obliczenia SI). W pierwszej kolejności obliczyłam bezwzględne rozbieżności między ocenami „jaki jestem?” i „jaki chciałbym być?” w zakresie *SP*, według wzoru:

$$SP = \sum^{20} |X_i - Y_i|$$

gdzie $i = 1$

a następnie dokonałam zamiany wyników surowych na stenowe. Wysokie wyniki, odpowiadające stenom: 7, 8, 9 i 10 wskazują na niski poziom samooceny (kobiety powyżej 40 i mężczyźni powyżej 38 punktów), natomiast niskie wyniki, odpowiadające stenom: 1, 2, 3, 4 świadczą o wysokim poziomie samooceny odnoszącej się do wyglądu zewnętrznego, cech osobowości i funkcjonowania społecznego (kobiety poniżej 25 i mężczyźni poniżej 22 punktów). Wykres 31 ukazuje dane w tym zakresie.

Rozpatrując dane, zamieszczone na wykresie 31, można zauważyć podobny rozkład wskaźników procentowych w badanej populacji. Porównywalny odsetek studentów posiada przeciętny i wysoki poziom samooceny odnoszącej



Wykres 31. Poziom samooceny osób badanych w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne) (w %) dla $N = 1014$

Źródło: badania własne (Kwestionariusz Samowiedzy)

się do wyglądu zewnętrznego, cech osobowości i funkcjonowania społecznego (odpowiednio: 36,9% i 35,4% ogółu badanych). Nieco mniejszy odsetek stanowią osoby o niskim poziomie samooceny w tym zakresie (27,7% wszystkich uczestników badań). Aby ustalić, czy pomiędzy wskazaną powyżej zmienną, a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów zachodzi zależność statystycznie istotna, wykorzystałam test Pearsona. Weryfikacji poddałam następującą hipotezę zerową: „Poziom samooceny w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne) nie różnicuje stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów”. Podobnie jak w poprzednim podrozdziale, wszystkich obliczeń dokonałam dla poszczególnych podskali oraz, osobno, dla całej SAA. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić zależność statystycznie istotną pomiędzy poziomem samooceny w zakresie pozostałych cech, a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej (S_{PO}), instrumentalnej (S_{IN}), biologicznej (S_{BI}), społecznej (S_{SP}) i duchowej (S_{DU}). Ze względu na wartość p dla całej SAA = 0,000 należy (na poziomie istotności $\alpha = 0,05$) odrzucić hipotezę zerową i uznać, że poziom samooceny związanej z wyglądem zewnętrznym, cechami osobowości i funkcjonowaniem społecznym, różnicuje ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów. Wartości współczynnika V Cramera są podobne dla każdej podskali i wskazują na słabą zależność pomiędzy wyróżnionymi powyżej zmiennymi. Nieco większą siłę związku zanotowano pomiędzy poziomem samooceny w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne), a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej (S_{PO}) oraz ich ogólnym stopniem aktywności autoedukacyjnej (zob. tabela 16).

W następnym podrozdziale zaprezentowałam związki pomiędzy poziomem samooceny globalnej studentów, a stopniem ich aktywności autoedukacyjnej.

Tabela 16. Poziom samooceny studentów w zakresie pozostałych cech, a stopień ich aktywności autoedukacyjnej

SP				
S_PO	N	P	W	Razem
N	131 (41,6)	114 (36,2)	70 (22,2)	315
P	101 (30,1)	134 (40,0)	100 (29)	335
W	49 (13,5)	126 (34,6)	189 (51,9)	364
O g ó ł e m	281 (27,7)	374 (36,9)	359 (35,7)	1014
$\chi^2 — 97,140; p — 0,000; V — 0,310$				
S_IN	N	P	W	Razem
N	92 (36,2)	95 (37,4)	67 (26,4)	254
P	143 (33,4)	163 (38,1)	122 (28,5)	428
W	46 (13,9)	116 (34,9)	170 (51,2)	332
O g ó ł e m	281 (27,7)	374 (36,9)	359 (35,4)	1014
$\chi^2 — 70,192; p — 0,000; V — 0,263$				
S_BI	N	P	W	Razem
N	79 (38,2)	79 (38,2)	49 (23,7)	207
P	87 (35,1)	102 (41,1)	59 (23,8)	248
W	115 (20,6)	193 (34,5)	251 (44,9)	559
O g ó ł e m	281 (27,7)	374 (36,9)	359 (35,4)	1014
$\chi^2 — 57,187; p — 0,000; V — 0,237$				
S_SP	N	P	W	Razem
N	113 (40,2)	99 (35,2)	69 (24,6)	281
P	119 (33,5)	124 (34,9)	112 (31,5)	355
W	49 (13,0)	151 (39,9)	178 (47,1)	378
O g ó ł e m	281 (27,7)	374 (36,9)	359 (35,4)	1014
$\chi^2 — 76,792; p — 0,000; V — 0,275$				
S_DU	N	P	W	Razem
N	109 (34,4)	112 (35,3)	96 (30,3)	317
P	112 (32,2)	141 (40,5)	95 (27,3)	348
W	60 (17,2)	121 (34,7)	168 (48,1)	349
O g ó ł e m	281 (27,7)	374 (36,9)	359 (35,4)	1014
$\chi^2 — 48,247; p — 0,000; V — 0,218$				
SAA	N	P	W	Razem
N	151 (41,3)	133 (36,3)	82 (22,4)	366
P	81 (27,4)	125 (42,2)	90 (30,4)	296
W	49 (13,9)	116 (33,0)	187 (53,1)	352
O g ó ł e m	281 (27,7)	374 (36,9)	359 (35,4)	1014
$\chi^2 — 102,981; p — 0,000; V — 0,319$				

Źródło: badania własne

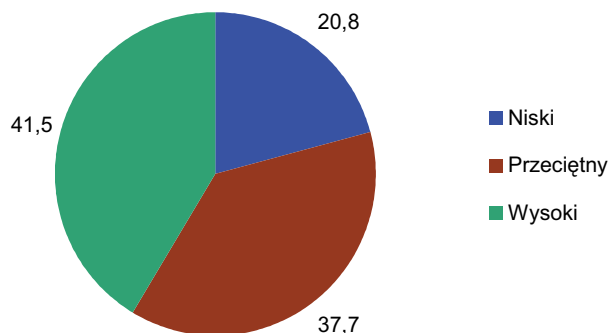
3.8.3. Zależność pomiędzy stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów a ich samooceną globalną

Poziom samooceny globalnej studentów został wyznaczony na podstawie obliczenia sumy bezwzględnych rozbieżności między ocenami „jaki jestem?” (X_i) i „jaki chciałbym być?” (Y_i) w zakresie wszystkich 30 cech, zawartych w Inwentarzu Samowiedzy. Obliczeń dokonałam, korzystając z następującego wzoru:

$$SG = \sum^{30} |X_i - Y_i|$$

gdzie $i = 1$

Uzyskane wyniki surowe zamieniłam na wyniki stenowe. Wysokie wyniki, odpowiadające stenom: 7, 8, 9 i 10, wskazują na niski poziom samooceny globalnej (kobiety: powyżej 71 punktów i mężczyźni powyżej 59), natomiast niskie wyniki, odpowiadające stenom: 1, 2, 3, 4, wskazują na wysoki poziom samooceny w sferze intelektu (kobiety poniżej 44 i mężczyźni poniżej 40 punktów). Na poniższym wykresie przedstawiłam procentowe zestawienie danych dotyczących poziomu samooceny globalnej osób badanych.



Wykres 32. Poziom samooceny globalnej badanych studentów (w %) dla $N = 1014$

Źródło: badania własne (Kwestionariusz Samowiedzy)

Poziom samooceny globalnej, określony przez 41,5% badanych studentów, można określić jako wysoki. Nieco mniejszy odsetek stanowiły osoby posiadające przeciętny poziom samooceny, a najmniejszy — respondenci o niskim poziomie samooceny globalnej (20,8% wszystkich uczestników badań). Ustalenie poziomu samooceny globalnej było niezbędne dla zbadania, czy pomiędzy wskazaną zmienną a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów zachodzi zależność statystycznie istotna. Zgodnie z założeniami testu Pearsona, weryfikacji poddałam hipotezę zerową, mówiącą, że: „poziom samooceny globalnej nie

Tabela 17. Poziom samooceny globalnej studentów, a stopień ich aktywności autoedukacyjnej

SG				
S_PO	N	P	W	Razem
N	107 (34,0)	130 (41,3)	78 (24,8)	315
P	69 (20,6)	146 (43,6)	120 (35,8)	335
W	35 (9,6)	106 (29,1)	223 (61,3)	364
O g ó ł e m	211 (20,8)	382 (37,7)	421 (41,5)	1014
$\chi^2 — 117,495; p — 0,000; V — 0,340$				
S_IN	N	P	W	Razem
N	67 (36,4)	111 (43,7)	76 (29,9)	254
P	107 (25,0)	171 (40,0)	150 (35,0)	428
W	37 (11,1)	100 (30,1)	195 (58,7)	332
O g ó ł e m	211 (20,8)	382 (37,7)	421 (41,5)	1014
$\chi^2 — 66,615; p — 0,000; V — 0,256$				
S_BI	N	P	W	Razem
N	66 (31,9)	83 (40,1)	58 (28,0)	207
P	64 (25,8)	105 (42,3)	79 (31,9)	248
W	81 (14,5)	194 (34,7)	284 (50,8)	559
O g ó ł e m	211 (20,8)	382 (37,7)	421 (41,5)	1014
$\chi^2 — 55,2421; p — 0,000; V — 0,233$				
S_SP	N	P	W	Razem
N	92 (32,7)	113 (40,2)	76 (27,0)	281
P	83 (23,4)	136 (38,3)	136 (38,3)	355
W	36 (9,5)	133 (35,2)	209 (55,3)	378
O g ó ł e m	211 (20,8)	382 (37,7)	421 (41,5)	1014
$\chi^2 — 76,952; p — 0,000; V — 0,275$				
S_DU	N	P	W	Razem
N	86 (27,1)	125 (39,4)	106 (33,4)	317
P	83 (23,9)	145 (41,7)	120 (34,5)	348
W	42 (12,0)	112 (32,1)	195 (55,9)	349
O g ó ł e m	211 (20,8)	382 (37,7)	421 (41,5)	1014
$\chi^2 — 51,622; p — 0,000; V — 0,226$				
SAA	N	P	W	Razem
N	123 (33,6)	148 (40,4)	95 (26,0)	366
P	53 (17,9)	132 (44,6)	111 (37,5)	296
W	35 (9,9)	102 (29,0)	215 (61,1)	352
O g ó ł e m	211 (20,8)	382 (37,7)	421 (41,5)	1014
$\chi^2 — 116,490; p — 0,000; V — 0,339$				

Źródło: badania własne

różnicuje stopień aktywności autoedukacyjnej studentów”. Wyniki dokonanych obliczeń wskazują na zależność statystycznie istotną pomiędzy poziomem samooceny globalnej studentów a stopniem ich aktywności autoedukacyjnej we wszystkich sferach rozwoju osobowości: poznawczej (S_PO), instrumentalnej (S_IN), biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU). Wartość p dla całej SAA okazała się mniejsza od założonego poziomu istotności $\alpha = 0,05$, dlatego też można odrzucić hipotezę zerową i uznać, że poziom samooceny globalnej różnicuje ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów. Na podstawie wartości współczynnika V Cramera należy uznać słabą zależność pomiędzy wyróżnionymi powyżej zmiennymi. Nieco większa siła związku wystąpiła pomiędzy poziomem samooceny globalnej a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej (S_PO) i ogólnym stopniem ich aktywności autoedukacyjnej (SAA) (zob. tabela 17).

Reasumując — pomiędzy autoedukacją i samooceną występuje związek statystycznie istotny. Zarówno poziom samooceny w sferze intelektu, pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne), jak również poziom samooceny globalnej różnicują samodzielną pracę studentów nad własnym rozwojem we wszystkich sferach rozwoju osobowości oraz ogólny stopień ich aktywności autoedukacyjnej. W poniższej tabeli — dla porównania otrzymanych wyników — zestawiałam wartości miary współczynnika V Cramera dla poszczególnych podskal i całej SAA, które informują o sile związku pomiędzy zmiennymi.

Tabela 18. Zestawienie wartości miary współczynnika V Cramera

Podskala	SI	SP	SG
S_PO	0,320	0,310	0,340
S_IN	0,257	0,263	0,256
S_BI	0,212	0,237	0,233
S_SP	0,219	0,275	0,275
S_DU	0,237	0,218	0,226
SAA	0,325	0,319	0,339

Źródło: badania własne

Wartości współczynnika V Cramera wskazują, że pomiędzy samooceną a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów zachodzi słaba zależność. Jest ona nieznacznie wyższa dla sfery poznawczej (S_PO). Można zatem przyjąć, że poziom samooceny w nieco większym stopniu różnicuje samodzielną pracę studentów w zakresie zdobywania, poszerzania i pogłębiania różnego rodzaju wiedzy. Podobna siła związku wystąpiła pomiędzy zmiennymi: poziom samooceny i ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów. Uzyskane wyniki otwierają pole dla dalszych możliwości badawczych, o czym szerzej piszę w zakończeniu niniejszej pracy.

3.9. Podsumowanie pierwszego — ilościowego — etapu badań

Dokonując syntetycznego spojrzenia na przeprowadzone analizy badań na losowo dobranej próbie studentów, można sformułować następujące wnioski, które traktuję jako odpowiedzi na postawione w rozdziale metodologicznym problemy badawcze. Wnioski te ujęłam w postaci kilku punktów:

1. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów:

- a) w sferze poznawczej (S_PO) przeważa nieznacznie wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej studentów. Porównywalne grupy respondentów wykazują przeciętny i niski stopień tej aktywności;
- b) w sferze instrumentalnej (S_IN) przeważa wprawdzie przeciętny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów, ale znaczną grupę stanowią osoby o wysokim stopniu tej aktywności;
- c) w sferze biologicznej (S_BI) wyraźnie dominuje wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych;
- d) w sferze społecznej (S_SP) porównywalny odsetek studentów wykazuje wysoki i przeciętny stopień aktywności autoedukacyjnej;
- e) w sferze duchowej (S_DU) porównywalny odsetek studentów charakteryzuje wysoki, przeciętny i niski stopień aktywności autoedukacyjnej;
- f) ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej uczestników badań należy określić jako niski, choć wystąpiły niewielkie różnice we wskaźnikach procentowych niskiego, wysokiego i przeciętnego stopnia aktywności w zakresie samodzielnej pracy nad własnym rozwojem.

2. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych:

- a) najwięcej sposobów realizacji celów autoedukacyjnych zanotowano w sferze poznawczej (S_PO), zdecydowanie mniej — w sferze duchowej (S_DU) i biologicznej (S_BI), a najmniej — w sferze instrumentalnej (S_IN) oraz społecznej (S_SP). Zaobserwowano przy tym związek pomiędzy ilością i jakością wskazanych przez studentów sposobów urzeczywistniania szczegółowych celów autoedukacyjnych, z deklarowanym przez nich wysokim, bądź niskim stopniem ich realizacji;
- b) do ważnych obszarów podejmowanej pracy nad własnym rozwojem, można — jak się wydaje — zaliczyć: przygotowanie do zawodu (nabywanie i poszerzanie kompetencji), własne zdolności, religijność, wiarę, a także własne zdrowie, zdrowy tryb życia oraz relacje i więź z drugim człowiekiem (deklarowany wysoki stopień realizacji celów i jednocześnie najwięcej konkretnych sposobów ich urzeczywistniania);
- c) najmniejsze znaczenie w procesie autoedukacji, podejmowanym przez studentów wydaje się mieć: zdobywanie wiedzy o autoedukacji człowieka, rozwijanie umiejętności skutecznego uczenia się, rozwijanie własnego poczucia estetycznego oraz gustu artystycznego (deklarowany

niski stopień realizacji celów i jednocześnie najmniej przykładów ich urzeczywistniania);

- d) bardziej na etapie deklaracji niż faktycznej realizacji pozostają cele, odnoszące się do umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, samopoznania, zdobywania wiedzy o własnych zainteresowaniach, rozwijania sfery moralnej, emocjonalnej i uczuciowej (pomimo deklarowanego wysokiego stopnia realizacji tych celów zanotowano bardzo mało konkretnych sposobów ich realizacji);
- e) pomimo deklarowanego niskiego stopnia aktywności autoedukacyjnej w zakresie rozwijania własnych zdolności twórczych, cel ten wydaje się faktycznie realizowany przez studentów w procesie autoedukacji, ze względu na wiele konkretnych i szczegółowych sposobów jego realizacji;
- f) nie wszystkie osoby ustalają cele w procesie autoedukacji — często podejmują aktywność autoedukacyjną w odpowiedzi na konkretne sytuacje i zadania życiowe, związane z pracą, nauką, zabawą, własnymi zainteresowaniami. Ich autoedukacja wynika z potrzeby chwili.

3. Czynniki ułatwiające i utrudniające proces autoedukacji:

podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji zależą przede wszystkim od czynników podmiotowych: cech osobowych, umiejętności, zdolności jednostki, poziomu jej samooceny, stanu zdrowia, poczucia sensu życia. Mniejsze znaczenie mają uwarunkowania środowiskowe, społeczne i kulturowe, szczególnie te związane z rodziną i grupą rówieśniczą oraz czynniki pedagogiczne, takie jak dostępność do różnych źródeł wiedzy, metody i formy kształcenia, kompetencje wykładowców i relacje nauczyciel akademicki — student oraz program kształcenia. Wszystkie te czynniki mogą odgrywać zarówno pozytywną, jak i negatywną rolę w procesie autoedukacji — mogą stymulować, ale też i utrudniać aktywność autoedukacyjną studentów.

4. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a zmienne: płeć, kierunek, rodzaj i rok studiów, poziom samooceny:

- a) płeć różnicuje stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej (S_{IN}), biologicznej (S_{BI}) i duchowej (S_{DU}), natomiast w sferze poznawczej (S_{PO}) i społecznej (S_{SP}) nie zanotowano różnic statystycznie istotnych w stopniu aktywności autoedukacyjnej kobiet i mężczyzn. Biorąc pod uwagę wartość statystyki Z dla całej SAA, należy odrzucić hipotezę zerową, że kobiety i mężczyźni wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej. Porównując średnie rangi, można zauważyć, że wyższe wartości są przypisane mężczyznom, a więc ich wyniki były wyższe niż kobiet (z wyjątkiem sfery biologicznej — S_{BI});
- b) rodzaj studiów (stacjonarne, niestacjonarne) różnicuje stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych tylko w dwóch podskalach: S_{PO} (sfera poznawcza) i S_{IN} (sfera instrumentalna), natomiast nie ma znaczenia dla stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów w pozostałych sferach:

biologicznej (S_BI), społecznej (S_SP) i duchowej (S_DU). Jednak na podstawie wartości statystyki Z dla całej SAA należy odrzucić hipotezę zerową, że studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wykazują taki sam stopień aktywności autoedukacyjnej. Dokonując porównania średnich rang, można stwierdzić, że studenci studiów niestacjonarnych osiągnęli wyższe wyniki niż studenci studiów stacjonarnych w zakresie stopnia aktywności autoedukacyjnej;

- c) pomiędzy grupami studentów wyodrębnionymi ze względu na rok studiów (I i III licencjacki oraz II magisterski) występują różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej tylko w sferze poznawczej, związanej ze zdobywaniem i poszerzaniem różnego rodzaju wiedzy (S_PO). Na podstawie porównań wielokrotnych ustalono, że różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej występują pomiędzy studentami I roku studiów licencjackich i II roku studiów magisterskich. Porównując średnie rang we wskazanych grupach, można zauważyć, że wyższe wyniki w zakresie stopnia aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej osiągnęli studenci II roku studiów magisterskich. Po obliczeniu wartości statystyki H dla całej SAA należy przyjąć, że zmienna: rok studiów nie wpływa w sposób statystycznie istotny na ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych;
- d) pomiędzy autoedukacją i samooceną występuje związek statystycznie istotny. Zarówno poziom samooceny w sferze intelektu, pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne), jak również poziom samooceny globalnej różnicują samodzielną pracę studentów nad własnym rozwojem we wszystkich sferach rozwoju osobowości oraz ogólny stopień ich aktywności autoedukacyjnej. Wartości współczynnika V Cramera wskazują jednak na słabą zależność pomiędzy zmiennymi. Jest ona nieznacznie wyższa dla sfery poznawczej (S_PO) oraz ogólnego stopnia aktywności autoedukacyjnej studentów.

W wyniku przeprowadzonych badań ilościowych możliwe stało się wyłonienie dwóch grup problemowych: studentów o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej. Kolejny — jakościowy — etap badań zmierzał do holistycznego ukazania indywidualnych doświadczeń studentów w zakresie pracy nad własnym rozwojem.

Rozdział IV

Autoedukacja w narracjach autobiograficznych badanych studentów

W tej części analiz zostały przedstawione wyniki badań jakościowych, użyte na podstawie autobiografii tematycznych studentów o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej. Głównym kryterium doboru studentów do wskazanych powyżej grup problemowych był ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej badanej osoby, obliczony na podstawie SAA, a dodatkowym — odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte, zawarte w kwestionariuszu ankiety, dotyczące sposobów realizacji celów autoedukacyjnych. Uznałam, że studenci charakteryzujący się wysokim stopniem aktywności autoedukacyjnej powinni wykazać przynajmniej jeden konkretny, szerzej opisany sposób realizacji dowolnego celu autoedukacyjnego. W drugiej grupie problemowej znaleźli się studenci, którzy na podstawie SAA uzyskali najniższy stopień aktywności autoedukacyjnej, a przy tym nie wykazali konkretnych przykładów realizacji celów. Do drugiego etapu badań zakwalifikowałam w sumie 113 osób. Badania jakościowe przeprowadzałam od stycznia do czerwca 2013 r., co wymagało od badacza dobrego rozplanowania działań w czasie, dyspozycyjności oraz konsekwencji. Badania rozpoczęły się od indywidualnych rozmów ze studentami, zakwalifikowanymi do drugiego etapu badań, w których to rozmowach prosiłam o realizację zadania, wyjaśniałam sens wypowiedzi autobiograficznej, odpowiadałam na pytania, zapewniałam o dyskrecji i anonimowości. Zależało mi na zbudowaniu klimatu zaufania i nawiązaniu bardziej osobistej relacji z respondentami, co zaowocowało uzyskaniem 100 autobiografii tematycznych — tylko 13 osób nie zrealizowało zadania. Ostatecznie zebrałam 44 autobiografie tematyczne osób charakteryzujących się bardzo niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej i 56 wypowiedzi autobiograficznych studentów o najwyższym stopniu tejże. Wszystkie wypowiedzi uczestników badań były realizowane w formie pisemnej i dotyczyły określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie działań autoedukacyjnych. Studenci opowiadali historię swojego życia w pierwszej osobie, a źródłem wiedzy były ich własne wspomnienia i przeżycia zakodowane w pamięci.

Ze względu na specyfikę uzyskanego materiału badawczego, zasadne stało się wykorzystanie techniki analizy treści, która pozwala na zbadanie treści znaczących w tekstach pisanych lub mówionych, wydobyć systemów znaczeń, określenie najważniejszych elementów, głównych tematów, wątków i relacji między nimi¹. Zgodnie z propozycją Daniela Bertaux, moje badanie przebiegało w trzech fazach: poszukiwania, analizy i syntezy. W fazie poszukiwań, na podstawie wstępnej analizy tekstów autobiografii tematycznych napisanych przez badanych studentów, skonstruowałam narzędzie do analizy — Kartę Autobiografii Tematycznej. Kategorie w niej zawarte, dotyczące treści wypowiedzi osób badanych, wyłoniły się w rezultacie wstępnego — poszukującego — czytania i uwypukliły te aspekty, które wydawały się interesujące dla dalszych, pogłębionych analiz badanego fenomenu, czyli autoedukacji. Zidentyfikowanym kategoriom analitycznym nadałam kody. Karta Autobiografii Tematycznej miała postać tabeli, składającej się z trzech kolumn. Pierwsza kolumna zawierała wyłonione na podstawie wstępnego czytania kategorie analityczne, natomiast kolumna druga i trzecia uwzględniała dwie grupy problemowe — studentów o wysokim i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej. Po skonstruowaniu narzędzia do analizy, uważnie przeczytałam wszystkie prace studentów zakwalifikowanych do różnych grup problemowych, a każdy tekst podzieliłam na części nasycone wskaźnikami i ich kontekstem oraz dygresje i fragmenty wykraczające poza problem badań. Do wyróżnionych części tekstu przypisałam kody, reprezentujące ustalone wcześniej kategorie analityczne. Na tym etapie Karta została wzbogacona i poszerzona o nowe kategorie, którym również nadano kody. Dotychczasowe postępowanie miało zatem charakter indukcyjny i polegało na poszukiwaniu w zgromadzonym materiale badawczym kategorii opisu na podstawie dostrzeżonych regularności i zaobserwowanych prawidłowości, właściwych dla zbiorowości, a nie tylko dla indywiduum. Bertaux zauważył, że jeśli uda się uchwycić większą liczbę przypadków takich powtórzeń, to osiąga się pewność, że mamy do czynienia z przedmiotami nie pochodzącymi „z wyobraźni badaczy, ani mitomanii rozmówców”, lecz z rzeczywistości społecznej, wyrażanej pojedynczymi głosami jednostek². W efekcie w tekstach autobiograficznych udało się wyłonić następujące wiodące pola tematyczne:

1. Pierwsze próby autoedukacyjne badanych studentów (PPA);
2. Aktualne przejawy aktywności autoedukacyjnej osób badanych (APA);
3. Uwarunkowania autoedukacji (UA);

¹ Zob. np. A. CIERPKA: *Metoda analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. STRAŚ-ROMANOWSKA. Wrocław, Wyd. UW, 2000, s. 129.

² D. BERTAUX: *Funkcje wypowiedzi biograficznych w procesie badawczym*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. WŁODAREK, M. ZIÓLKOWSKI. Warszawa—Poznań, PWN, 1990, s. 77—78.

4. Atrybuty osobowe człowieka a autoedukacja (AO);
5. Ocena własnej skuteczności i szans powodzenia pracy nad własnym rozwojem a autoedukacja (OWSD);
6. Plany autoedukacyjne uczestników badań — perspektywa przyszłości (PLA).

Po ustaleniu wskazanych powyżej pól problemowych, przystąpiłam do wypełnienia danymi poszczególnych kategorii Karty (kolumna druga i trzecia). W fazie tej zapisywałam w odpowiednich kategoriach fragmenty autobiografii, nasuwające się myśli, skojarzenia, sformułowania. Powoli zaczęła rodzić się konstrukcja całości, pewnego myślowego wyobrażenia stanu autoedukacji studentów i osobowych uwarunkowań tego procesu. Była to już faza pełnego analizowania danych. Ich zrozumienie wymagało jednak czasu, a ujęcie teoretyczne — konstrukcja całości — dużo pracy. Kolejny etap rekonstrukcji zebranych w Karcie danych polegał na dokonaniu analizy refleksyjnej, której podstawą było poszukiwanie w obrębie wyłonionych pól problemowych pewnych regularności, prawidłowości oraz powiązań pomiędzy poszczególnymi sekwencjami danych, następnie na wydobywaniu podobieństw i różnic w narracjach studentów zaklasyfikowanych do różnych grup problemowych. Moim zadaniem na tym etapie prowadzonych analiz było wyłonienie pojawiających się reguł, ram czy wzorów orientacji oraz dokonanie zestawień i porównań zarówno przypadków podobnych, jak i różniących się kategorii. Zakładałam przy tym, że rekonstrukcja stanu autoedukacji badanych studentów i osobistych uwarunkowań tego procesu może być traktowana jako mały krok w kierunku większych generalizacji³. Należy w tym miejscu podkreślić, że celem prowadzonych analiz nie było tworzenie teorii lecz próba zrozumienia indywidualnych doświadczeń osób badanych w zakresie autoedukacji, ich wyjątkowości. Na podstawie zestawienia i porównania autobiografii tematycznych studentów o różnym stopniu autoedukacji możliwe stało się sformułowanie pewnych uogólnień, które jednak powinny zostać zweryfikowane w dalszych pogłębionych badaniach.

W prezentowanych analizach zastosowałam także zabieg „metodologii mieszanych”, zalecających przekształcanie jednego typu danych w drugi. Podstawą dla tych transformacji było łączenie badań jakościowych i ilościowych, zrealizowane na poziomie danych, i polegające na przekształcaniu danych uzyskanych dzięki jednemu podejściu — jakościowemu, w dane charakterystyczne dla drugiego podejścia — ilościowego⁴. Działania te dotyczyły kwantyfikowania wypowiedzi z tekstów autobiograficznych, które występowały z pewną regularnością. Częstotliwość ich pojawiania się w narracjach studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej została zliczona i dzięki temu możliwe stało

³ R.E. STAKE: *Jakościowe studium przypadku*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. DENZIN, Y. LINCOLN. T. 1. Warszawa, PWN, 2010, s. 630.

⁴ U. FLICK: *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa, WN PWN, 2011, s. 166.

się przekształcenie jej w liczebność różnych kategorii, które następnie poddano prostym zabiegom statystycznym.

Przystępując do analizowania zgromadzonego materiału badawczego w postaci tekstów autobiograficznych studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej, zdawałam sobie sprawę, że całkowite zawieszenie własnego punktu widzenia badanego fenomenu nie jest możliwe, ze względu na określoną perspektywę teoretyczną rozpatrywanego problemu, a także moje własne doświadczenia w zakresie systematycznej i celowej pracy nad sobą.

4.1. Pierwsze próby pracy nad własnym rozwojem i ich znaczenie dla procesu autoedukacji w świetle narracji uczestników badań

Wciąż pozostaje kwestią otwartą poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jakiej fazie rozwoju możliwe jest wkroczenie na drogę samodzielnej pracy nad sobą. Zagadnienie to podejmowali w swoich rozważaniach zarówno psycholodzy, socjolodzy, jak i pedagodzy, prezentując jednak odmienne stanowiska w tym zakresie. Co więcej, w obrębie każdej z tych dziedzin wiedzy można zauważyć zróżnicowane podejście do problemu dolnej granicy wieku, w którym jest realne zaistnienie zjawiska autoedukacji oraz do kwestii znaczenia wysiłku autoedukacyjnego w poszczególnych fazach dla rozwoju psychicznego. Na gruncie psychologicznym, samokształcenie (autokreacja) wiązane jest najczęściej z odkryciem jaźni, okresem adolescencji, jednak, według socjologicznego podejścia, sama zdolność jednostki do podjęcia czynności samokształceniowych pojawia się dużo wcześniej — między 6. a 9. rokiem życia, ale dopiero w okresie dojrzewania może osiągnąć pełnię swych możliwości. Pedagodzy natomiast największe znaczenie przypisują autoedukacji w poszkolnym okresie życia, a więc w fazach wczesnej i średniej dorosłości. Jankowski uważa, że od fazy, w której wystąpi autoedukacja, zależy nie tylko stabilizacja postawy autoedukacyjnej w dalszym przebiegu życia, ale też jej wpływ na kształtowanie się pełnej, tożsamej i autonomicznej osobowości⁵. W analizowanych narracjach można odnaleźć całą mozaikę wypowiedzi osób badanych na temat początków ich aktywności autoedukacyjnej. Pierwsze związane z tym wspomnienia dotyczą okresu przedszkolnego, który niejako „wymuszał konieczność przystosowania się do nowych warunków, nabycia nowych umiejętności, również w zakresie rozwoju społecznego (zabawy z rówieśnikami)”. Odwołajmy się do bardziej szczegółowych fragmentów biografii uczestników badań:

⁵ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s.149.

Moja samodzielna praca nad sobą zaczęła się chyba już w przedszkolu, gdy chodziłam na dodatkowe lekcje języka angielskiego. Pamiętam, że mama mnie pytała, czy chcę chodzić na takie lekcje, a ja się zgodziłam.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Rzeszowski)

Z perspektywy czasu wiem, że to był ważny etap w moim rozwoju, ale jako dziecko przeżywałam koszmar idąc do przedszkola (...), to śmieszne, ale pamiętam jeden epizod, który był początkiem zmiany mojego nastawienia do tej instytucji. Z niewiadomych przyczyn, ogólnym problemem dla całej grupy przedszkolaków było przeliterowanie słowa — krokodyl. Pamiętam, że tylko jeden chłopak o imieniu Krzysiek nauczył się bezbłędnie i bez zająknięcia przeliterować to skomplikowane słowo. Cieszył się wtedy uznaniem z mojej strony, szybko poczułam ducha walki i pamiętam, że samodzielnie ćwiczyłam literując to słowo, aż także ja posiadałam tę umiejętność. Myślę, że to była pierwsza, udana, choć nieświadoma próba autoedukacji.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Moje pierwsze wspomnienie, które może świadczyć o świadomej próbie pracy nad sobą związane jest z rowerem. Piękny, różowy, czterokołowy prezent na czwarte urodziny kosztował mnie wiele wysiłku. Zdarte kolana i siniaki nie zniechęcały mnie wcale, a wręcz przeciwnie. Każdą chwilę poświęcałam, by ćwiczyć. Pamiętam, że najgorszym momentem była moja choroba, która uniemożliwiła mi wyjście na podwórkę i dalsze trenowanie umiejętności jazdy (bez pomocy rodziców!). Ale ćwiczyłam w mieszkaniu, a po wyzdrowieniu odbyłam moją pierwszą samodzielną przejażdżkę. Osiągnięcie sukcesu bardzo mnie ucieszyło i rozbudziło apetyt na więcej. Po dwóch miesiącach poprosiłam tatę, aby odpiął boczne kółka i od nowa, przechodząc przez etap poobijanych kolan, uczyłam się jazdy na dwukołowym już rowerze. Oprócz jazdy na rowerze, moją ciekawość w tym wieku przykuwała coraz częściej umiejętność pisania i czytania obserwowana wśród rodziców i starszego kuzynostwa [...]. W zaciszu mojego małego pokoiku, dzięki swej upartości uczyłam się składać literki, radość moja nie знаła granic. Pamiętam, że tak samo cieszyłam się, gdy po raz pierwszy udało mi się zapisać moje imię.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski).

Widać wyraźnie, że uczestnicy badań doceniają znaczenie tego etapu dla własnego rozwoju, choć trudno tutaj mówić o świadomej, intencjonalnej aktywności autoedukacyjnej. Można jednak zauważyć pewne epizody spontanicznej aktywności autokreacyjnej, która — według Zbigniewa Pietrasieńskiego — polega na preferowaniu przez dziecko określonych form zachowań i sytuacji, a unikaniu innych, szukaniu w dostępnym środowisku choćby „namiastki niszy ekologicznej” pod wpływem własnych cech temperamentalnych, zdolności i doświadczeń, w wyniku czego pewne tendencje i zakresy rozwoju zaznaczają

się silniej od innych⁶. Taka spontaniczna autokreacja dziecka jest czynnikiem nieświadomego i nieintencjonalnego uczestnictwa jednostki w tworzeniu siebie. Okres przedszkolny stosunkowo rzadko pojawiał się w wypowiedziach autobiograficznych badanych studentów. Dla większości osób pierwsze samodzielne próby pracy nad sobą wiązały się z etapem szkoły podstawowej i gimnazjum oraz podejmowaniem pierwszych, świadomych decyzji, dotyczących wyboru zajęć pozalekcyjnych, warsztatów, kół zainteresowań, dodatkowych lekcji języka obcego, ale także odkrywaniem własnych zdolności twórczych i ich samodzielnym rozwijaniem w domu:

W szkole podstawowej odkryłam swoje zdolności artystyczne, wiedziałam już, że śpiew i gra na instrumentach, nie jest moją mocną stroną, ale przyjemność sprawiał mi taniec i aktywność plastyczna. Dobrowolnie brałam udział w konkursach plastycznych i tanecznych, godzinami mogłam też oglądać obrazy i rzeźby, to poprawiało moje samopoczucie.

(studentka I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet Opolski)

W szkole podstawowej poprosiłam rodziców o dodatkowe lekcje języka angielskiego, w szkole miałam tylko niemiecki. Poza tym chodziłam na kółko teatralne, próby, przedstawienia szkolne, odgrywanie ról sprawiało mi dużo radości. Tę aktywność starałam się kontynuować w gimnazjum.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska. Uniwersytet Opolski)

Myszę, że szkoła podstawowa, to był czas najpełniejszego mojego rozwoju: zajęcia w szkole muzycznej, gra na instrumentach, śpiew, występowanie na akademiach. Moim nigdy nie zrealizowanym marzeniem było nauczenie się gry na skrzypcach, mam nadzieję, że jeszcze się uda. Uwielbiałam rysować, malować, każdą chwilę w domu na to poświęcałam, brałam udział w konkursach plastycznych, kiedyś zajęłam drugie miejsce, do dziś pamiętam tamtą radość i satysfakcję.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Tak naprawdę w gimnazjum uświadomiłam sobie własne zainteresowania: ekologia, język francuski, konkursy recytatorskie.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Już w szkole podstawowej, a potem w gimnazjum rozpocząłem trening siatkówki, co wypełniło 6 lat mojego życia, dzięki temu nauczyłem się systematyczności, odpowiedzialności i komunikowania się w zespole. Często pojawiała się pokusa „nic nie robienia”, aby po lekcjach wrócić do domu i po prostu

⁶ Z. PIETRASIŃSKI: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa, PWN, 1988.

poleżeć. Jednak silna wola pomogła przezwyciężyć tę pokusę. Chciałem osiągać sukcesy i czerpałem radość z treningów, wygranej w zawodach.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

W kilku biografiach pojawił się też wątek uczestnictwa w ZHP, które jawi się jako organizacja ideowa, ale też oddziałująca wychowawczo na swych członków. W wypowiedziach studentów jest mowa o zaangażowaniu w służbę na rzecz innych: pomaganie starszym ludziom, współpraca z domem dziecka. Tego typu doświadczenia silnie oddziałują na osobowość, ucząc empatii, postawy otwartej, dawania siebie innym, pomagania i kształtując wrażliwość. Sami badani uznają te działania za niezwykle ważne nie tylko dla rozwoju ich osobowości, ale też dla autoedukacji. Jedna ze studentek pisze o tym w ten sposób:

Przełomowym etapem w moim życiu, który z pewnością nauczył mnie wytrwałej pracy nad sobą było wstąpienie do drużyny harcerskiej. Ideały propagowane przez ZHP stały mi się bardzo bliskie. Zaangażowanie w służbę na rzecz innych ukształtowało we mnie przekonanie, że chcąc zmieniać świat, należy najpierw zmienić siebie. Postanowiłam pokonać swoje słabości, skłonności do egoizmu i przezwyciężyć strach przed odpowiedzialnością za drugiego człowieka.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Rozpoczęta w wieku 10 lat przygoda studentki z harcerstwem trwała dość długo; po odbyciu różnych kursów i zdobyciu stosownych uprawnień, założyła własną drużynę harcerską, „biorąc pod swoje skrzydła dzieci szukające swej drogi”. Doświadczyła poczucia odpowiedzialności za 20-osobową grupę, w której każdy oczekiwał bezpieczeństwa, wsparcia oraz kontaktu z autorytetem i to było najlepszą motywacją do „tego, aby stawać się coraz lepszą” i podejmować już świadomą, celową pracę nad własnym rozwojem pod koniec gimnazjum i w liceum. Przy okazji warto zauważyć, że wspomnienia badanych studentów, dotyczące odkrywania i rozwijania własnych zainteresowań i zdolności w okresie szkoły podstawowej i gimnazjum nacechowane były silnymi, zazwyczaj pozytywnymi emocjami: widać w nich wyraźnie pragnienie działania, oddawania się własnym pasjom, doświadczania czegoś nowego. Oprócz tego, pierwsze próby autokreacyjne były też identyfikowane przez pojedyncze osoby z koniecznością samodzielnego rozwiązywania różnych problemów, które wiązały się z okresem nauki w szkole podstawowej i gimnazjum:

zaczęłam zauważać, że potrzebuję więcej czasu, by przyswoić sobie materiał z lekcji. Kiedy zdałam sobie z tego sprawę, uznałam, że trzeba nauczyć się lepszego gospodarowania swoim czasem. Po pierwsze przyjrzałam się swoim zainteresowaniom, zaczęłam oglądać tylko takie programy, które naprawdę

miały coś wspólnego z moimi zainteresowaniami. Zaczęłam też przywiązywać większą wagę do dyscypliny, sama zaczęłam pilnować swojego czasu poświęconego na naukę. Wprowadziłam sobie pewien system. We wszystkie dni nauki szkolnej, niezależnie od ilości zadań domowych, sprawdzianów, itp. zaczynałam naukę o 17.00, a kończyłam o 20.30. Jeśli kończyłam wcześniej, przerabiałam materiał na kolejne dni. Na początku nie było to łatwe i często zdarzało się, że robiłam sobie mimo wszystko przerwy, ale z czasem stało się to pewnym rytmem dnia.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski).

Pierwsza zapamiętana przeze mnie praca nad sobą to radzenie sobie z obowiązkami szkolnymi, które były pierwszym poważnym etapem, kończącym lata zabawy. Zmiana charakteru dnia i przede wszystkim otoczenia wymagały wysiłku i rezygnacji z dotychczasowej beztroski. To okres pierwszych konsekwencji własnych wyborów: brak zaangażowania w naukę skutkował złą oceną, oglądanie telewizji do późna — niewyspaniem na drugi dzień, rozmowy na lekcji z koleżanką — uwagą w dzienniku. W tym wieku zaczęłam także dostrzegać, że włożenie wysiłku w naukę daje owoce i ma sens, a pochwały ze strony nauczyciela motywują do działania. To także okres budowania relacji z rówieśnikami, stawania się członkiem poważnej społeczności, jaką jest klasa szkolna. Dbanie o pierwsze znajomości i przyjaźnie to także praca nad sobą, wykonywana jednak raczej instynktownie.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet Śląski)

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że okres szkoły podstawowej i gimnazjum może stanowić ważny etap przygotowawczy do świadomej, celowej pracy nad własnym rozwojem. Jego znaczenie polega na kształtowaniu załączków samodzielności, samowiedzy i samooceny, zdolności skupiania uwagi na nowych zadaniach, czerpaniu zadowolenia i satysfakcji z pokonywania trudności, rozwijania wytrwałości, systematyczności oraz wewnętrznej siły. Jankowski podkreślał wielką odpowiedzialność oddziaływań wychowawczych przypadających na okres przedrefleksyjnego życia jednostki (wiek dziecka do ok. 12 lat), w którym postępuje proces intelektualizacji czynności dziecka, poprzedzający pojawienie się silnej tendencji do personalizacji, przypadającej na lata dojrzewania i krystalizowania się własnej tożsamości osoby⁷. Pogląd ten wydaje się uzasadniony, zwłaszcza w kontekści tych narracji, w których okres gimnazjum jawi się jako szczególnie trudne doświadczenie, związane ze zmianą szkoły i koniecznością przystosowania się do nowych warunków, co powoduje nierzadko zahamowanie podejmowanej na etapie szkoły podstawowej aktyw-

⁷ Zob. D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 49. Por. J. KUJAWIŃSKI: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań, WN UAM, 2000.

ności w zakresie rozwijania własnych zainteresowań, uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, itd. Jak stwierdziła jedna ze studentek:

Chodziło tylko o to, aby przetrwać te trzy lata. Nie miałam czasu, ani ochoty podejmować jakichkolwiek innych działań, oprócz odrabiania lekcji i dbania o dobre oceny.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

Dруга napisała:

uczniowie byli różni, pochodzili często z rodzin patologicznych, trudno było przystosować się do nowej szkoły, tym bardziej, że jako uczniowie „obcy” nie byliśmy tolerowani przez tamtejszych uczniów. Z perspektywy czasu uważam, że był to dla mnie traumatyczny okres, stracony czas dla autoedukacji. Nie ukrywam, że bardzo cieszyłam się mogąc opuścić mury tej szkoły i rozpocząć nowy etap.

(studentka I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska. Uniwersytet Śląski)

Z analizowanych autobiografii wynika ponadto, że już pierwsze doświadczenia autokreacyjne, podejmowane jeszcze bez świadomości ich funkcji osobotwórczej, mogą określać aspiracje zawodowe jednostki oraz stanowić źródło inspiracji dla formułowania celów autoedukacyjnych, w późniejszym etapie życia. A zatem cechuje je pewna trwałość i ciągłość rozwojowa. Egzemplifikacją powyższego stwierdzenia mogą być następujące fragmenty autobiografii:

W wieku gimnazjalnym po raz pierwszy podjęłam świadomą decyzję, wiążącą się z uczestnictwem w spotkaniach modlitewnych wspólnoty Dzieci Maryi w mojej parafii. Miałam dużo czasu wolnego i predyspozycje osobowościowe (łatwość nawiązywania kontaktów z innymi, chęć pomocy, aktywność własna). Moje cechy zostały szybko dostrzeżone przez wspólnotę i już po roku zaproponowano mi odbycie kursu przygotowawczego na animatora Dzieci Maryi. Podjęłam to wyzwanie [...]. Po tych wszystkich doświadczeniach pojawiły się pierwsze sygnały, a w mojej głowie zaczęły się rodzić myśli skłaniające ku refleksji na temat przyszłości zawodowej, chęci do działania w tym kierunku i podjęcia pracy z dziećmi — bycia nauczycielką w klasach I—III bądź w przedszkolu.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

I choć droga życiowa studentki okazała się bardzo skomplikowana i początkowo daleka od pierwotnych planów, udało jej się skończyć wymarzone studia i już na drugim roku znaleźć pracę w zawodzie. Jak sama twierdzi:

jestem przekonana, że wybór mojej drogi życiowej/zawodowej jest jak najbardziej trafny. Udało mi się to jednak, dzięki temu, że kiedyś moja przygoda rozpoczęła się od wspólnoty Dzieci Maryi.

W czwartej klasie szkoły podstawowej poprosiłam mamę o dodatkowe lekcje języka hiszpańskiego, właściwie nie wiem dlaczego. Brałam indywidualne lekcje, a potem chodziłam do szkoły językowej. Robiłam też różne inne rzeczy, np. chodziłam na kółko teatralne, taneczne, próbowałam rozwijać plastyczne umiejętności, ale język hiszpański powoli stawał się moją pasją. Stąd taki kierunek studiów, a wcześniej, po szkole licealnej rok spędziłam w Hiszpanii, gdzie pracowałam jako opiekunka do dziecka.

(studentka I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska. Uniwersytet Rzeszowski)

Kiedy zastanawiam się nad swoimi pierwszymi krokami autoedukacyjnymi i wpływem tego doświadczenia na moje obecne życie, trudno mi uwolnić się od myśli, że jedno doświadczenie z gimnazjum określiło moją późniejszą przygodę z matematyką. Nie lubiłem tego przedmiotu, ale miałem dobre oceny i moja nauczycielka poprosiła mnie o pomoc w zespołach wyrównawczych. Pomagałem koledze w przygotowywaniu się do klasówek, tłumaczyłem materiał, musiałem znaleźć sposób, aby ten przedmiot stał się dla niego atrakcyjny...i sam polubiłem matematykę. A ten kolega dostał na koniec czwórkę, teraz studiuje fizykę, a ja matematykę.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Matematyka. Uniwersytet Śląski)

Z drugiej strony podjęłam działania w ZHP. Środowisko harcerskie bardzo mi odpowiadało, dzięki czemu szybko osiągałam sprawności i stopnie, tak, że już w gimnazjum prowadziłam swoją drużynę. To dało załączek pracy pedagogicznej.

(studentka I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Opolski)

W gimnazjum byłem w drużynie siatkarskiej, brałem udział w zawodach, zgrupowaniach, treningach, ale nigdy nie wiązałem swojej przyszłości z siatkówką. Sport pozostał jednak moją pasją (biegi, jazda na rowerze, rolkach, ćwiczenia gimnastyczne). Dzień bez ruchu jest dla mnie dniem straconym.

(student II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

Już od szkoły podstawowej uczestniczyłam w różnego typu zajęciach dodatkowych, rysowałam do gazetki szkolnej, brałam udział w konkursach plastycznych. Bardzo mnie to wówczas motywowało do dalszej pracy nad sobą w tym kierunku. Po dziś dzień podpatruje wszelakie techniki i pomysły w Internecie i usiłuję je wykorzystywać choćby tylko dla własnej satysfakcji.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet Śląski).

W analizowanych narracjach dwa czynniki związane z działaniami autokreacyjnymi wydają się mieć szczególne znaczenie dla rozwoju aspiracji zawodowych osób badanych i późniejszej autoedukacji, a mianowicie: możliwość odkrywania własnego potencjału oraz doświadczenie poczucia sukcesu, związane z wykonywaniem określonych zadań.

Warto również podkreślić, że podejmowanie przez jednostkę różnorodnej i bogatej w formy aktywności autokreacyjnej we wczesnych okresach rozwojowych, może prowadzić do rodzenia się świadomości wartości takiego działania, a później do trwałego cenięcia pracy nad własnym rozwojem jako pewnej pożądanej wartości życiowej⁸. Odzwierciedlenie tej tezy można odnaleźć w biografiach wielu badanych studentów, a także w ich wypowiedziach:

Samorealizacja, jak i autoedukacja to pojęcia niesamowicie ważne w naszym życiu, które sprawiają, że człowiek staje się naprawdę szczęśliwy.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Opolski)

Świadomie pracuję nad sobą nie tylko po to, by rozwijać swój intelekt, ale przede wszystkim, by wzbogacać swoje życie.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Chemia. Uniwersytet Śląski)

Osoby, które wciąż pracują nad sobą, są coraz młodsze nie tylko duchem, ale także ciałem, mają więcej energii i chęci do życia. Nie wyobrażam sobie, że mogłabym pominąć ten aspekt w swoim życiu.

(studentka I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

praca nad sobą stała się nie tylko pewnym obowiązkiem, ale i przywilejem, z którego mam zamiar korzystać bez ograniczeń.

(student II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

wszystko to mnie rozwija i sprawia, że życie zawodowe i prywatne to wielka pasja i radość, życie w najlepszym tego słowa znaczeniu.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Świadomie lub nieświadomie pracujemy nad sobą nie tylko po to, by wzbogacać swój intelekt, ale także po to, by wzbogacać nasze życie. Praca nad sobą jest konkretną wartością, pozwala nam lepiej korzystać z życia i lepiej wykorzystywać tkwiący w nas potencjał.

(studentka II roku studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet Rzeszowski)

⁸ Por. D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 108.

Biorąc powyższe pod uwagę, należy zdać sobie sprawę z konieczności tworzenia przez rodzinę i bliższe otoczenie społeczne odpowiednich warunków dla bujnej, bogatej w treści i przejawy aktywności autokreacyjnej w wieku dziecięcym. Brak jej docenienia może osłabić proces osobowościotwórczego rozwoju jednostki i uczenia jej relacji społecznych, może też — jak zauważył Jankowski — ograniczać kreacyjność wyłącznie do prostych czynności reproduktywnych, do ubożego kanalizowania sposobów zaspakajania potrzeb poznawczych, światopoglądowych, emocjonalnych i innych⁹.

W miarę postępującego procesu intelektualizacji, samowiedzy, kształtowania „ja” osobowego, racjonalizacji działań oraz nabywania doświadczeń (szczególnie w zakresie pracy nad sobą na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum), jednostka dojrzewająca i dorastająca może podejmować aktywność autoedukacyjną w rozumieniu świadomej, celowej pracy nad własnym rozwojem. Wielu autorów uważa, że na etapie szkoły średniej, obejmującym młodzież w okresie późnej adolescencji, autoedukacja powinna przejawiać się już w stadium rozwiniętym¹⁰. Jeśli tak się nie stanie, jest mało prawdopodobne, aby „ten doniosły rodzaj aktywności intrakreatywnej” zaistniał w przyszłości. Zachodzi niebezpieczeństwo jego zredukowania jedynie do realizowania już ukształtowanych nawyków i kontynuowania standardowych sprawności zawodowych, życiowych¹¹. W analizowanych autobiografiach pierwsze świadome i celowe próby aktywności autoedukacyjnej pojawiły się właśnie w okresie szkoły średniej. Częściowo stanowiły one kontynuację działań, podejmowanych na wcześniejszych etapach kształcenia, zwłaszcza związanych z rozwojem własnych zainteresowań i zdolności twórczych. Jednak nowe obowiązki, wynikające z realizacji roli ucznia w liceum czy też technikum, powodowały niekiedy ograniczenie tego rodzaju aktywności, a nawet całkowite jej zaniechanie:

Na początku miałam trudności, żeby się przestawić na zupełnie nowy styl pracy w liceum, musiałam bardzo dużo się uczyć, żeby mieć pozytywne oceny. Ja, która w gimnazjum byłam najlepszą uczennicą! Musiałam zrezygnować ze szkoły językowej, do której chodziłam przez cztery lata i lekcji gry na skrzypcach. Nie dałabym rady, ale do dzisiaj tego żałuję.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

⁹ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 28—29.

¹⁰ Zob. m.in. Z. PIETRASIŃSKI: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa, Iskry, 1977, s. 9 i następne; IDEM: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia...*, s. 83—84; S. BAILEY: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Pedagogika dorosłych*. Red. K. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, PZWS, 1962, s. 190; A. OLESZKOWICZ: *Psychologiczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. TYSZKOWA, Warszawa, PWN; D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 84.

¹¹ A. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 102.

Musiałam inaczej organizować sobie czas, aby osiągnąć sukces, w drugim najlepszym liceum, które świadomie wybrałam. I nagle okazało się, że na wcześniejsze zainteresowania nie ma czasu, a potem przyszły inne priorytety [...]. (studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

Pierwsze próby pracy nad sobą, podejmowane na etapie szkoły średniej, okazały się bardzo różnorodne i w dużej mierze związane z potrzebą określenia własnej tożsamości, celów życiowych i sensu życia. Próba odpowiedzi na pytania: kim jestem ja jako człowiek i co z tego wynika oraz jakie jest moje miejsce w życiu, okazały się dla wielu osób kwestią zasadniczą. Wydaje się to szczególnie ważne, gdyż od treści udzielonej odpowiedzi na powyższe pytania zależy koncepcja własnego życia, na podstawie której można dopiero formułować zadania służące rozwojowi samego siebie i współtworzyć otaczający świat, zgodnie z wyobrażonym kształtem¹². Jak wynika z analizowanych narracji, młody człowiek w okresie dorastania stara się określić swoją tożsamość poprzez poszerzanie dotychczasowej wiedzy o sobie samym, która leży u podstaw działania człowieka w świecie, a przede wszystkim działań skierowanych na samego siebie:

W liceum podjęłam pierwsze refleksje nad sobą, próby kształtowania charakteru i osobowości. Zauważyłam wiele niedostatków i braków w sobie. Zastanawiałam się, co można zrobić, aby być lepszym człowiekiem. Duże znaczenie w mojej pracy nad sobą miały spotkania Ruchu Światło — Życie (tzw. Oazy). Dzięki tym spotkaniom miałam motywację do tego, by co dzień podejmować nowe wyzwania, walczyć ze swoimi słabościami i oddawać Bogu swoje życie. (studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

W pierwszym roku liceum zaczęłam sięgać po literaturę nie tylko z przymusu, ale też z chęci poznania czegoś nowego i lepszego poznania siebie. Zastanawiałam się, jakim człowiekiem chciałabym być, jak mnie postrzegają inni. Podjęłam się wtedy pierwszy raz w swoim życiu pracy wolontariackiej. Pracowałam z dziećmi, które nie miały takich możliwości dobrego startu, jakie mnie spotkały za młodu. Doświadczenia zdobyte w tym przedsięwzięciu nauczyły mnie, że nie należy oceniać przedwcześnie [...]. Uczestniczyłam w grupach wsparcia dla wolontariuszy, aby móc lepiej kształtować swoją postawę w pracy na rzecz innych. To kształtowało również mój charakter; świadomie poświęcałam czas na samodoskonalenie, walkę ze swoimi wadami, aby móc przelać tę lepszą część siebie na tych najbardziej potrzebujących. (studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

¹² M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa, NK, s. 51—52.

W liceum, po raz pierwszy zetknęłam się z ideą wolontariatu. Chciałam rozwinąć w sobie empatię i wrażliwość, nie myślałam jeszcze wtedy o przyszłości, pracy zawodowej, ważne było dla mnie, aby stawać się lepszym człowiekiem. (studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

Zauważyłem, że uciekam przed wieloma rzeczami, gdy czegoś nie byłem pewny, unikałem konfrontacji, np. bałem się załatwiania niektórych spraw, kontaktu z nieznanymi osobami, uważałem się za osobę nieśmiałą i niepewną. Unikałem myślenia o pewnych rzeczach, zwłaszcza o własnych niepowodzeniach, nieprzyjemnych rzeczach, których doświadczyłem w szkole, w domu, na ulicy. Nie taki był mój ideał mężczyzny. Wreszcie usiadłem i zacząłem pisać wypracowanie o sobie, ale takie naprawdę szczere, po raz pierwszy mówiłem sobie prawdę prosto w oczy. Zdałem sobie sprawę, że nie wykorzystuję swojego potencjału, że względu na opisane wcześniej wady, postawy, ale również robienie rzeczy, które mają niewielkie znaczenie, są niepotrzebne. To było bardzo budujące, stanąłem w prawdzie o sobie i to był pierwszy krok do zmiany. Nie było to łatwe, przeżywałem w tym okresie kryzys (teraz wiem, że miał nazwę — egzystencjalny), męczyły mnie różne problemy, rodziły się pytania: kim jestem, jaką mam obrać drogę, jaki to wszystko ma sens?

(student II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet Śląski)

Prezentowane narracje, opisujące pierwsze próby pracy nad sobą, nawiązują do tych czynników odgrywających istotną rolę w kształtowaniu obrazu własnej osoby, o których pisał Józef Kozielecki. Można do nich zaliczyć m.in.: opinie i oceny formułowane przez innych, szczególnie przez tzw. osoby znaczące, które wpływają na wysokość samooceny i rodzaj „ja idealnego”, oraz informacje zwrotne uzyskiwane w wyniku różnorodnych działań (wolontariat, aktywność religijna, uprawianie sportu), wiążące się z obserwacją własnych sukcesów, niepowodzeń, a także autorefleksją, co pozwala zdobyć wiedzę na temat tego, „jaki jestem” i „jaki chciałbym być” oraz określić poziom samoakceptacji. Budowanie własnej tożsamości — jak wynika z przykładowych wypowiedzi autobiograficznych — wiąże się z odkrywaniem pewnych wartości i koniecznością ich uznania; jest to ważny krok na drodze rozwijania dojrzałej filozofii kierującej życiem jednostki. Do tego wątku wrócę jeszcze w dalszej części pracy. Dla adolescencji, jako okresu rozwojowego, charakterystyczne są napięcia związane z postęпами w szkole, wyborem pracy, tworzeniem relacji i przygotowaniem do przyszłości¹³. Pierwsze próby autoedukacyjne, podejmowane przez młodych ludzi na etapie szkoły średniej, stanowiły w pewien sposób przykład radzenia sobie z tymi napięciami. Dotyczyły one często świadomego planowania własnej

¹³ G. COREY, M. COREY SZNEIDER: *Mamy wybór. Zgłębianie osobistego rozwoju*. Przeł. J. GILEWICZ, Poznań, Zysk i S-ka, 2005, s. 63.

drogi zawodowej (kursy przygotowawcze do matury, warunkującej wymarzone studia) oraz były odpowiedzią na:

— trudności w nauce (korepetycje, pozalekcyjna pomoc koleżeńska):

W liceum często chorowałam, potrzebowałam pomocy od przyjaciółki w celu nadrobienia materiału, a ona utrudniała mi wszystko. Musiałam poprosić osoby, z którymi nie kolegowałam się specjalnie. Włożyłam wiele wysiłku, by w bardzo krótkim czasie nadrobić materiał i przygotować się do matury. To była moja pierwsza praca autoedukacyjna, w której chciałam za wszelką cenę pokazać, że poradzę sobie pomimo trudności.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

— problemy w grupie rówieśniczej:

Od początku liceum nie potrafiłam znaleźć wspólnego języka z koleżankami, postanowiłam to zmienić, zastanawiałam się, co jest ze mną nie tak. Wydawało mi się, że jak będę się częściej uśmiechać, włączać w życie klasy i pozaszkolne inicjatywy to wystarczy. Nie do końca się to udało, ale teraz postrzegam ten czas, jako pierwsze świadome działania, aby coś zmienić w sobie. Dzięki temu nawiązałam bliższe relacje z kilkoma osobami, dalekie od przyjaźni, ale do dziś utrzymujemy dobre kontakty.

(studentka I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

— trudną sytuację w domu rodzinnym:

Elementem rozpoczynającym rozważania są moje pierwsze świadome i samodzielne próby pracy nad sobą. Przemyślenia w tym zakresie skierowały mnie do czasów liceum, w których postanowiłam ćwiczyć asertywność w stosunku do rodziców i rodzeństwa. Wówczas byłam osobą niezwykle uległą i podatną na sugestie, rodzeństwo i rodzice wykorzystywali moją dobrą wolę, zlecali mi do wykonywania większość prac domowych, często stawiali mnie na pozycji kozła ofiarnego. W tym zakresie osiągnęłam wielki sukces, udało mi się z powodzeniem wyrażać swoje emocje, nauczyłam się odmawiać, pokazałam rodzicom, że oprócz mnie w domu jest jeszcze moja młodsza siostra, która musi nauczyć się pomagać w obowiązkach domowych.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Opolski)

Z analizy wypowiedzi autobiograficznych studentów wynika ponadto, że pierwsze próby samodzielnie i świadomie podjętej, celowej pracy nad własnym rozwojem, na etapie szkoły średniej — podobnie jak pierwsze próby autokreacji spontanicznej — określały wybory drogi zawodowej oraz kształt i treść autoedukacji w okresie dorosłości. Odnosi się to zwłaszcza do studentów, których

aktywność autoedukacyjna była związana w jakiś sposób z zaangażowaniem na rzecz potrzebujących pomocy: dzieci, niewidomych, niepełnosprawnych ruchowo (np. wolontariat, działalność w grupach religijnych). Doświadczenia te przyczyniły się — jak wynika z autobiografii wielu osób — do świadomego wyboru pedagogicznego kierunku studiów oraz fizjoterapii. Również odkrycie i rozwijanie własnych zdolności (np. językowych) wpłynęło na podjęcie decyzji o studiowaniu filologii hiszpańskiej lub angielskiej:

W trakcie liceum nie miałam wiele czasu, żeby rozwijać się poza szkolną działalnością, ale zafascynował mnie język hiszpański, sporo uczyłam się sama w domu korzystając z różnych samodzielnie zdobytych materiałów. Po maturze zdecydowałam się złożyć papiery na filologię hiszpańską i to określiło cały plan mojej przyszłej kariery zawodowej i cele, które sobie stawiam do realizacji.
(studentka I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska. Uniwersytet Rzeszowski)

Porównując wypowiedzi autobiograficzne studentów wykazujących wysoki oraz niski stopień aktywności autoedukacyjnej, można zaobserwować zarówno podobieństwa, jak i różnice w narracjach dotyczących pierwszych prób pracy nad sobą:

- w grupie studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej pierwsze próby pracy nad sobą pojawiły się w większości we wczesnych okresach rozwojowych: przedszkolu, szkole podstawowej i gimnazjum, odznaczały się przy tym bogactwem form i treści, często związane były także z odkrywaniem własnych zainteresowań i zdolności, podejmowaniem działań na rzecz potrzebujących; charakteryzujący się niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej studenci podejmowali pierwsze próby pracy nad sobą głównie w szkole średniej, bardzo rzadko odwoływali się w swoich wypowiedziach do wcześniejszych okresów rozwojowych, a wskazywane przez nich nieliczne przykłady autokreacji intencjonalnej były znacznie uboższe pod względem treści i form;
- różnice dotyczyły również autoedukacji na etapie szkoły średniej: studenci o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej wykazywali większe zainteresowanie poznawaniem samego siebie i autorefleksją, chętniej też podejmowali próby „zmiany siebie na lepsze” poprzez zwalczanie negatywnych cech charakteru i wypracowanie cech pożądanых; ich aktywność autoedukacyjna w tym zakresie nierzadko łączyła się z dbałością o relacje z innymi ludźmi, działaniami na rzecz potrzebujących oraz odkrywaniem wartości religijnych i prospołecznych, co nie pozostawało bez znaczenia dla kształtowania się tożsamości osób badanych¹⁴; prócz tego w wypowiedziach autobiograficz-

¹⁴ Por. A. BRZEZIŃSKA, K. APPELT, B. ZIÓLKOWSKA: *Psychologia rozwoju człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. D. DOLIŃSKI, J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2008, s. 235.

- nich tej grupy widać wyraźnie kontynuację działań autokreacyjnych, które wystąpiły we wcześniejszych okresach rozwojowych i były związane z zainteresowaniami własnymi jednostki, rozwijaniem zdolności, w tym zdolności twórczych; pierwsze próby pracy nad sobą, opisywane przez studentów o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej wiązały się głównie ze sferą poznawczą (stanowiły odpowiedź na trudności związane z nauką) i wynikały z konieczności przygotowania się do matury i potrzeby realizacji dalszych aspiracji edukacyjnych i zawodowych; niekiedy dotyczyły też sfery społecznej i rozwijania własnych zainteresowań, bardzo rzadko jednak opisywano działania wskazujące na próby określania własnej tożsamości;
- w grupie osób, które podejmowały różnorodną i bogatą w formy aktywność autokreacyjną we wczesnych okresach rozwojowych (szkoła podstawowa i gimnazjum) zanotowano zdecydowanie więcej wypowiedzi świadczących o tym, że autoedukacja jest dla nich pożądaną i cenioną wartością, która nadaje wysoką jakość ich życiu;
 - w obu badanych grupach: studentów o wysokim i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej, zaobserwowano związek pomiędzy pierwszymi próbami autokreacyjnymi / autoedukacyjnymi, a rozwojem aspiracji i określaniem konkretnych planów zawodowych; aspiracje zawodowe studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej częściej wynikały z pierwszych prób autokreacji podejmowanych na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum;
 - analizując pod względem formalnym fragmenty tekstów odnoszące się do pierwszych prób autoedukacyjnych, można zauważyć, że narracje studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej były szersze, bardziej rozwinięte i bogatsze w szczegóły, odznaczały się też większym stopniem refleksyjności i głębszymi przemyśleniami; pojawiały się tu wątki humorystyczne, zwłaszcza dotyczące wspomnień z okresu przedszkolnego i szkoły podstawowej, co może świadczyć o umiejętności zachowania pewnego dystansu względem siebie — taka umiejętność jest uważana za przejaw samoświadomości, umożliwiający, m.in., uczenie się od siebie samego, planowanie przyszłości, wpływanie na własny rozwój, a także lepsze rozumienie innych ludzi¹⁵.

W analizowanych wypowiedziach autobiograficznych, oprócz pierwszych prób pracy nad sobą, silnie zaznaczył się wątek aktualnych działań podejmowanych w ramach autoedukacji oraz różnorodnych uwarunkowań tego procesu. Dlatego też kolejne dwa podrozdziały dotyczyć będą tego właśnie zagadnienia.

¹⁵ Zob. m.in.: M. MALICKA: *Ja to znaczy kto? rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa, Żak, 1996, s. 158.

4.2. Aktualne działania podejmowane przez studentów w ramach autoedukacji

Aktualne działania studentów podejmowane w ramach autoedukacji okazały się mocno zróżnicowane: od autonomicznej, planowej, celowej i systematycznej pracy nad własnym rozwojem w różnych obszarach osobowości, poprzez aktywność autoedukacyjną w wymiarze wybranych elementów życia, aż po spontaniczne, incydentalne przejawy aktywności autoedukacyjnej, będące odpowiedzią na określoną sytuację życiową. Zaobserwowane prawidłowości wskazują na istnienie różnych modeli¹⁶ autoedukacji:

Model I. Autoedukacja jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami.

Model II. Autoedukacja utożsamiana z rozwijaniem własnych zainteresowań, pasji.

Model III. Autoedukacja ukierunkowana przez cele bieżące, wynikająca z określonej sytuacji życiowej, związanej z pokonywaniem trudności, rozwiązywaniem problemów, wykorzystywaniem różnych możliwości.

Przyjrzyjmy się teraz bliżej każdemu z wyłonionych modeli. Model I charakteryzuje aktywność:

- polegająca na doskonaleniu samego siebie poprzez świadomie podjętą pracę nad sobą w zakresie zwalczania konkretnych wad, słabości oraz rozwijania w zamian cech pożądanых:

Stale pracuję nad konkretnymi cechami charakteru: obiektywizmem, asertywnością, pewnością siebie, twardością i zauważam pewne postępy: potrafię wyrazić swoje zdanie, z uśmiechem przyjąć porażki, odpowiedzieć na atak słowny, postawić na swoim, nie reaguję już płaczem na niepowodzenia, usłyszane złe słowa, negatywne opinie na mój temat. Uważam, że stałam się osobą

¹⁶ Pojęcie „modelu” przyjęłam za Aleksandrem Kamińskim, według którego „model to pojęcie ogólne, utworzone przez wyselekcjonowanie i wyabstrahowanie z określonej rzeczywistości pewnych istotnych elementów i zbudowanie z nich syntetycznej struktury, będącej obrazem danej rzeczywistości” (pod. za: M. CICHOSZ: *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*. T. 1, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004, s. 114). Model może być obrazem rzeczywistości empirycznie stwierdzalnej bądź obrazem rzeczywistości pożądanej, postulowanej, projektowanej. Wyróżnia się modele teoretyczne, oddające hipotetyczną konstrukcję rzeczywistości, modele realne, spełniające założenia danej teorii, oraz modele heurystyczne, które oddają uproszczony obraz rzeczywistości, będącej obiektem badań, zredukowany do niezbędnej liczby zmiennych, dających się zaobserwować, pozostających ze sobą we wzajemnych zależnościach o określonym ukierunkowaniu (zob. E. WYSOCKA: *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wyd. UŚ, 2009, s. 468).

o silniejszym charakterze, ale wiem, że dalej muszę nad sobą pracować. Walczę też z łatwowiernością. Z natury jestem osobą łatwowierną, ludzie, którzy dobrze mnie znają nauczyli się tę cechę wykorzystywać — wiedzieli, że uwierzę w większość powiedzianych mi rzeczy, dlatego z powodzeniem mną manipulowali. Obecnie dalej jestem łatwowierna, ale nie tak bardzo, staram się ciągle nad sobą pracować, sprawdzam przekazywane mi wiadomości, zastanawiam się nad ich prawdziwością.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Pracuję nad asertywnością. W rozumieniu tego problemu pomógł mi kierunek studiów, przedmioty psychologiczne pozwoliły na postawienie diagnozy, że moje problemy z asertywnością dotyczą tylko sfery prywatnej, nie publicznej. Uświadomiłam sobie, że taka postawa wpływa negatywnie na odczuwany przeze mnie poziom szczęścia i to dało mi motywację do zmian. Postanowiłam zerwać kontakty z osobami, które postrzegałam jako chcące manipulować otoczeniem. W kolejne relacje weszłam dopiero, gdy wypracowałam sobie nowe postawy, gdy uświadomiłam sobie, że moje potrzeby są ważne, że najlepiej powiedzieć, co się naprawdę myśli. To znacząco wpłynęło na komfort mojego życia i otworzyło pole do dalszej autoedukacji.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Opolski)

Chciałbym stać się człowiekiem, na którym można polegać i który ma indywidualny pogląd na życie, ale jednocześnie jest otwarty na poglądy innych ludzi i potrafi z nimi dyskutować. Mam tendencję do krytykowania innych osób, zwłaszcza wtedy, gdy próbują nakłonić mnie do zmiany moich poglądów, gdy zagrażają mojej wolności, ale to świadczy tylko o tym, że mój światopogląd nie jest stabilny, przynajmniej tak myślę. Nie potrafię opanować emocji w czasie takich dyskusji, co nie świadczy dobrze o poziomie mojej dojrzałości [...]. Jedną z ważniejszych cech, którą chciałbym w sobie rozwinąć, jest umiejętność rozumienia drugiego człowieka, ale też umiejętność mówienia prawdy, czyli szczerłość.

(student I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

Patrząc na swoje życie z dzisiejszej perspektywy, widzę jak bardzo zmienił się mój stosunek do wielu wartości, do siebie i świata. W rozwoju samej siebie przeszkadzała mi do tej pory — paradoksalnie — zbyt duża koncentracja na własnej osobie. Muszę przyznać, że był taki okres w moim życiu, gdy na wszystko patrzyłam przez pryzmat odniesionych korzyści. Wszystko ważyłam: zysk albo strata. Częściowo wynikało to z mojego egoizmu, ale też z nadmiernego skupienia się na doskonaleniu siebie, swojego umysłu. Nie widziałam nic poza tym. Wydawało mi się, że nie potrzebuję nikogo i nawet się nie zastanawiałam, że obok mnie żyją inni ludzie. Można powiedzieć, że byłam zaślepiona samodoskonaleniem, ale przyszedł taki moment, gdy zrozumiałam, że takie życie nie ma sensu i że nie potrafię tak żyć dłużej, wyłącznie dla siebie. Postanowiłam pra-

cować nad swoim egoizmem, powzięłam pewne postanowienia i konsekwentnie starałam się je wprowadzać w życie: zaczęłam zauważyć drugiego człowieka, naprawdę słuchać, co inni mają mi do powiedzenia, pomagać w drobnych rzeczach, świadomie angażować się w działalność prospołeczną. To naprawdę działa, zauważyłam coś pięknego: kiedy przestałam żyć dla siebie, zaczęłam otrzymywać o wiele więcej od innych. Dalej chcę się doskonalić, pracować nad swoimi zaletami i wadami, ale wiem, że muszę patrzeć szerzej, z perspektywy na swoje własne „ja” i w odniesieniu do innych wartości.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

- zmierzająca do kształtowania własnego charakteru, jak również do realizacji innych celów autoedukacyjnych, w tym związanych z przygotowaniem do pracy zawodowej:

Obecna praca nad sobą to bardzo świadome i celowe działania, mające na celu udoskonalenie siebie, najważniejszych obszarów życia i relacji z innymi ludźmi. Praca ta to także konsekwentne realizowanie podjętych wcześniej wyborów i wytyczanie kolejnych celów, zarówno tych najbliższych, związanych z dniem codziennym, jak i tych całonocnych.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Śląski)

Mysząc o pracy nad sobą na pierwszy plan wysuwa się kształtowanie charakteru, własnych wartości oraz stosunku do ludzi i otoczenia. Głównym celem mojej pracy nad sobą jest skupienie się na własnym „ja”, na moich wartościach oraz na moim sposobie postrzegania innych. Przez cały czas dbam, aby wartości, jakimi kieruję się w życiu, były dobre dla mnie i dla innych ludzi. Praca nad sobą ma dla mnie szczególne znaczenie, gdyż pracuję z dziećmi, a w pracy tej moim głównym celem jest przekazywanie uniwersalnych wartości, według których młodzi ludzie będą mogli kształtować swoje życie. W życiu towarzyszy mi reguła: Traktuj innych tak, jak ty byś chciał być traktowany i to ona pomaga mi kontrolować siebie oraz swoje działania.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Opolski)

Czas intensywnej pracy nad sobą pod względem wiedzy i umiejętności rozpoczął się dla mnie wraz z pójściem na studia. W tym okresie pojawiły się nowe cele i zadania, które musiałam zrealizować, a które były znakomitą obszarem pracy nad sobą. Studiowanie to czas, w którym rozwijam się intelektualnie, samodoskonalam swój charakter i osobowość, pracuję nad lenistwem, systematycznością i egoizmem. Zawód, który wybrałam, wiąże się z odpowiedzialnością za ludzi, których będę kształtować i nauczać. Świadomość tej zależności daje motywację do pracy nad sobą i siłę do ciągłego dokształcania się. Jako nauczyciel będę dla swoich podopiecznych przykładem, oznacza to, że muszę się ciągle rozwijać, systematycznie pracować, walczyć ze słabościami. Uważam, że

okres studiów wykorzystalam maksymalnie [...], czas studiów to przede wszystkim praca na rzecz innych ludzi, wolontariat, liczne kursy i szkolenia, pracę w uczelnianych kołach, angażowanie się w akcje pomocowe dla najmłodszych. (studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Przez 6 lat walczyłam o to, by na pierwszym planie stawiać nie siebie, a innych. Zauważyłam, że bycie dla drugiego człowieka dużo bardziej mi się podoba niż zbieranie oklasków za swoje osiągnięcia. Kończąc 16 lat wiedziałam, że zostanę pedagogiem. Osiągnięcie pełnoletności oznaczało dla mnie jeszcze większą odpowiedzialność za wychowanie następnego pokolenia. Zaczęłam aktywnie działać, tworząc programy wychowawcze i wyjeżdżając z dziećmi na letni wypoczynek. Chciałam więcej, częściej, mocniej przebywać z innymi i dzielić się z nimi moim doświadczeniem. Sama poszukiwałam ciekawych zabaw, podpatrywałam nowe rozwiązania metodyczne i zdobywałam wykształcenie, studiując wymarzony kierunek. Wszystko oczywiście dla moich podopiecznych, by mieli poczucie, że są w dobrych rękach i abym ja miała pewność, że dobrze z nimi postępuję. Zauważyłam jednak, że w tym wszystkim zatraciłam gdzieś radość z nauki, z odkrywania nowych horyzontów. Wszystko co robiłam traktowałam instrumentalnie — nauczę się nowych zabaw — wykorzystam je na biwaku, poznam prawidłowy rozwój dziecka — pomogę Jasiowi itd. Brakowało w tym wszystkim takiego pierwiastka bezinteresownego poznawania rzeczywistości, dla siebie samej, dla świadomości samorozwoju. Pojawił się więc pomysł, by zacząć studia na drugim kierunku. Ideę wcieliłam w życie, by mieć coś dla siebie. Nie zamierzam swojego drugiego wykształcenia wykorzystać w pracy zawodowej. Studiuję, jak to mówią moi znajomi, hobbystycznie i mają w tym sporo racji. Cieszę się, że mogę przeczytać kolejny artykuł, lub poznać nowe zagadnienie. Sporo radości sprawia mi świadomość tego, że studiuję, bo chcę, a nie dlatego, że muszę. Myślę, że to był pewien zwrot w moim życiu, który sprawił, że praca nad sobą stała się nie tylko pewnym obowiązkiem, ale i przywilejem, z którego mam zamiar korzystać bez ograniczeń. (studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Od 8 lat działam we wspólnocie modlitewnej działającej przy kościele katolickim. Od 3 lat prowadzę dziennik duchowy, w którym opisuję swoje starania w kontekście rozwoju duchowego, ale też pracy nad konkretnymi cechami charakteru, np. egoizmem. Rozwój duchowy i praca nad sobą są ze sobą ściśle powiązane. Prowadzenie dziennika wyzwala samoświadomość i autorefleksję. Dzięki temu mogę popatrzeć na siebie z dystansem. Między innymi zaobserwowałam u siebie nadmierną emocjonalność i impulsywność, nad czym mogę teraz pracować. Oprócz dziennika konfrontuję swoją wizję siebie, z tym, co myślą o mnie inni, wyciągam wnioski do dalszej pracy. Dzięki takim działaniom, tzn. autorefleksji, zdobywaniu wiedzy o sobie, zauważyłam, że w ciągu 2 lat przytyłam 15 kg. Sama ze sobą zaczęłam czuć się źle, przy najprostszych czynnościach dostawałam zadyszki. Było to bardzo irytujące. Postawiłam sobie

zatem, kolejny cel: schudnąć. Zastosowałam dietę odchudzającą i regularne ćwiczenia fizyczne. Hm...cel wciąż jest w fazie realizacji.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

oprócz wyznaczania sobie celów, dotyczących pracy nad własnym charakterem, głównie lenistwem, spóźnialstwem, brakiem systematyczności i konsekwencji, postanowiłem częściej wychodzić z inicjatywą oraz w większym stopniu kreować swoje życie. Rozpocząłem od sfery społecznej, uznałem, że dobrym pomysłem jest częściej inicjować spotkania, dzwonić do przyjaciół, rozmawiać z nimi, bardziej interesować się innymi aniżeli sobą. Udoskonalam aktywne słuchanie i bardziej angażuję się w sytuację mojego rozmówcy, zdarza mi się sensownie rozważać problemy przyjaciół. Zauważyłem, że mogę uczyć się od innych ludzi, po spotkaniach, rozmowach ze znajomymi coraz częściej analizuję, czego mnie one nauczyły, szczególnie poruszają mnie ich negatywne doświadczenia. Dzięki takim przemyśleniom wróciłem do pływania, bo zrozumiałem, że drobne porażki nie powinny mnie zniechęcać.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Matematyka. Uniwersytet Rzeszowski)

W ramach autoedukacji stawiam sobie cele związane z przygotowaniem do zawodu, uważam, że sama wiedza, prezentowana na studiach, nie wystarczy w dzisiejszych czasach. Dlatego sama poszukuję ciekawych kursów, szkoleń, warsztatów, które rozwijałyby kompetencje przydatne w zawodzie, który chcę wykonywać, nie tylko związane z fizjoterapią, ale też z kontaktami ogólnoludzkimi. Oprócz tego nie rezygnuję z własnych zainteresowań i pasji, które są związane z moim rozwojem duchowym i estetycznym; od gimnazjum interesuję się malarstwem, przyjąłem sobie konkretny cel — nauczyć się samodzielnie analizować dzieła malarskie — i zaplanowałam działania, aby go realizować (zdaję sobie sprawę z tego, że to długofalowy proces): zdobywam wiedzę na ten temat, szukam informacji, gromadzę reprodukcje, teraz szukam jakiegoś kursu w tym zakresie [...]. Mam świadomość wagi rozwijania zdrowego trybu życia, co sprowadza się u mnie do codziennego biegania, ćwiczeń gimnastycznych, rzadziej jazdy na rowerze lub rolkach.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Śląski)

przedmioty na studiach stały się dla mnie inspiracją do pracy nad sobą. Zaczęłam też szukać innych sposobów autoedukacji. Naprzeciw wyszły mi różne placówki organizujące szkolenia, warsztaty, konferencje. Na trzecim roku studiów zaangażowałam się w wolontariat. Był to też czas aktywności twórczej, gdy urzeczywistniałam swoje zainteresowania: pisałam wiersze, bajki dla dzieci, próbowałam malować pastelami. Potrafiłam wygospodarować czas i miejsce, aby przeczytać książkę, zapisać ważne sentencje bądź tylko pomilczeć i zastanowić się, co jeszcze mogę zrobić, aby się rozwijać. Po zakończeniu studiów licencjackich równolegle rozpoczęłam pracę zawodową i dzienne studia magisterskie. Założyłam rodzinę. Pogodzenie tych wszystkich światów

stało się dla mnie nie lada wyzwaniem. Chciałam być dobra na wszystkich polach i dopiero tutaj uświadomiłam sobie, jak wiele muszę się nauczyć, aby pogodzić wszystkie role, jakie przyjąłam w życiu. Musiałam wyznaczyć sobie nowe cele, przewartościować pewne sprawy. Znów się i zastanowić się, co jest dla mnie najważniejsze. Praca w przedszkolu nauczyła mnie nowego spojrzenia, dała energię, aby doskonalić siebie. Każde szkolenie czy warsztat pozwala mi rozwijać to, co dla mnie ważne: pasję, swobodną aktywność twórczą. Ostatnio dotarło do mnie także, że nie tylko ważna jest praca nad swoim duchem i umysłem, ale także nad ciałem [...]. Zadbanie o swój wygląd, właściwy sposób odżywiania i niezbędną porcję ruchu stało się kolejnym elementem mojej autoedukacji.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

- ukierunkowana tylko na cele związane z przygotowaniem do pracy zawodowej:

Staram się korzystać z możliwości, jakie stwarza uczelnia i życie w mieście. Zapisuję się na darmowe kursy, zgodne z podjętym kierunkiem studiów, usiłuję rozwijać się intelektualnie przez dobór odpowiedniej lektury, gdyż wiem, że zapewni mi to większe możliwości w przyszłości, ułatwi znalezienie wymarzonej pracy.

(studentka I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska. Uniwersytet Śląski)

Studia to okres doskonalenia swoich możliwości, kompetencji zawodowych, do czego celowo i świadomie wykorzystuję autoedukację, poszerzając swoją wiedzę i umiejętności uczestnicząc w różnych kursach kwalifikacyjnych i szkoleniach. Dobieram je świadomie pod kątem tego, co mogę wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej. Systematycznie czytam poza tym fachową literaturę. Jest to też związane z nieustanną refleksją nad sobą.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia. Uniwersytet Rzeszowski)

na studiach poszerzam wiedzę poprzez czytanie książek oraz uczęszczanie na różne kursy i warsztaty. Oprócz tego wolontariat w stowarzyszeniu, gdzie spotykałam się z uczniem i pracuję z nim indywidualnie. Na każde takie spotkanie trzeba się przygotować, co skłania mnie do pracy nad sobą.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Opolski)

W czasie studiów postanowiłam zdobyć wiedzę praktyczną: zaczęłam opiekować się dziećmi w czasie wypoczynku letniego oraz rozpoczęłam wolontariat, który polegał na pomocy słabszym uczniom w nauce. Chciałam w ten sposób lepiej przygotować się do przyszłej pracy zawodowej, poza tym brałam udział w szkoleniach i warsztatach metodycznych. Aktualnie udało mi się podjąć pracę w przedszkolu. Wszystko staram się robić bardzo rzetelnie, najlepiej jak

potrafię. Stale wyznaczam sobie kolejne zadania, czytając książki oraz przeglądając czasopisma specjalistyczne. Dalej odbywam szkolenia i warsztaty, a następnie dzielę się zdobytą wiedzą z koleżankami z pracy oraz wykorzystuję ją w praktyce. Nie ukrywam, że na razie jestem skoncentrowana w swojej autoedukacji na zdobywaniu wiedzy potrzebnej do pracy zawodowej, która ma dla mnie duże znaczenie.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Śląski)

Na podstawie przytoczonych fragmentów wypowiedzi autobiograficznych można zauważyć — pomimo ich różnorodności — świadome zaangażowanie osób badanych we własny rozwój. Podejmowana przez nich aktywność autoedukacyjna zachodzi na podłożu refleksji nad sobą i odpowiedzialnego kierowania własnym postępowaniem. W analizowanych tekstach wystąpiły elementy planowania własnego życia, zgodnie z przyjętym systemem wartości, co wydaje się istotne dla rozwijania samostereowności, uważanej za warunek konieczny rzeczywistego samodoskonalenia. Planowanie własnego życia wiąże się z podejmowaniem przez jednostkę zadań dalekich, które są uszczegóławiane w miarę ich realizacji. Niezbędnym odniesieniem dla tego typu działań jest bardziej lub mniej uświadomiona wizja samego siebie (ideał osobowy) czy też zinternalizowane przez podmiot autoedukacji społeczne wzory osobowe, jako fragmentaryczne składowe wyobrażonej osobowości. Szukając cech specyficznych prezentowanego modelu autoedukacji, należy zwrócić uwagę na fakt traktowania przez osoby badane własnego rozwoju jako wartości autotelicznej, ale także dostrzeganie znaczenia autoedukacji dla osiągania celów pozaosobowych, uznanych za istotne w określonej fazie życia. Warto podkreślić, że autoedukacja studentów okazała się mocno związana z wymogami okoliczności życia, pełnionymi rolami, realnymi zadaniami życiowymi, zawodowymi, społecznymi, twórczymi. Charakteryzowany model jest zgodny z występującym w literaturze przedmiotu i przyjętym w niniejszych badaniach szerokim rozumieniem autoedukacji jako świadomej i celowo podjętej pracy nad własnym rozwojem w różnych sferach osobowości. Na podstawie uzyskanego materiału badawczego trudno jednak rozstrzygnąć kwestię stopnia racjonalności autoedukacji oraz traktowania jej jako ustrukturyzowanego procesu. Można jedynie wyodrębnić w analizowanych narracjach pewne stałe komponenty, takie jak cele i określone działania (czynności, rodzaje aktywności) służące ich realizacji. Najczęściej są to jednak ogólne strategie działania, a nie programy w postaci kolejnych kroków czy też sekwencji działań. Pośrednio można też wnioskować o ideale czy wzorach osobowościowych, sprawowaniu przez badanych autokontroli czy też dokonywaniu autoocen, umożliwiających rozpoznanie efektu podjętej aktywności.

Drugi model, który wyłonił się na podstawie analizy wypowiedzi autobiograficznych studentów, to autoedukacja, utożsamiana z rozwijaniem własnych zainteresowań i pasji:

w szkole podstawowej rozwijałam zdolności twórcze: muzyczne, plastyczne, w gimnazjum zafascynował mnie język francuski, uczyłam się sama w domu, brałam też indywidualne lekcje tego języka. [...] Obecnie interesuję się fotografią, marzę o własnej wystawie zdjęć, dużo czytam na ten temat i oczywiście robię zdjęcia — ludzie w wielkim mieście to mój ulubiony temat. Dalej interesuję się muzyką, chciałabym mieć bezstresową pracę, nie musi być nawet interesująca, mam swoje pasje i na nie chciałabym poświęcić cały swój wolny czas. (studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika. Uniwersytet Rzeszowski)

Studiuję matematykę, ale nie jestem zakręcony na punkcie liczb, calek i wykresów. Traktuję studia jako możliwość zdobycia ciekawej pracy. Owszem, czasami przeczytam coś więcej ponad obowiązujący program, ale mam swoje pasje, które sprawiają mi przyjemność, dają satysfakcję i tu widzę pole do autoedukacji. W każdej wolnej chwili jeżdżę konno, przygotowuję się do zawodów, uprawiam kolarstwo górskie i interesuję się fotografią, moje zdjęcia są coraz bardziej profesjonalne.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Matematyka. Uniwersytet Rzeszowski)

Oprócz tego, że jestem studentem, jestem też alpinistą, to jest mój żywioł, moja pasja, chęć sprawdzenia się w trudnych, ekstremalnych warunkach, poczucie własnej siły... Na tym polega moja autoedukacja, na rozwijaniu tej pasji, ale też na ćwiczeniu ciała i umysłu, aby przygotować się do każdej wyprawy, doskonaleniu umiejętności planistycznych i kontaktów międzyludzkich. Rozpocząłem też ostatnio naukę języka japońskiego, po prostu dlatego, że sprawia mi to przyjemność. I jak na samouka dobrze mi to wychodzi.

(student II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizyka. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Jestem zwolenniczką biblijnej zasady: to, co ludzkie oddaj cesarzowi, a to co boskie Bogu. I właśnie w życiu robię to, co muszę robić, bo to wynika z różnych ról i związanych z tym obowiązków, np. z roli studenta lub żony. Uważam, że nieźle mi to wychodzi, ale prawdziwe życie dla mnie zaczyna się z chwilą, gdy wychodzę z uczelni lub z domu i mogę poświęcić się swojej pasji: tańcom latynoamerykańskim. Chodzę na kurs tańca, ćwiczę w domu [...]. Moje zainteresowania są zmienne, ale każdemu poświęcam się całym sercem i każde sprawia mi ogromną radość. Gdybym miała określić, jak rozumiem pracę nad sobą, to postawiłabym znak równości pomiędzy pracą nad sobą, a rozwijaniem własnych zainteresowań.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia hiszpańska. Uniwersytet Śląski)

W powyższych wypowiedziach silnie zaznaczył się motyw spełnienia się w akcie przyjemnościowym (hedonistycznym). Autoedukacja jest tutaj wiązana z przyjemnością, zamiłowaniem. Osoby badane wyraźnie rozdzielają sferę obowiązków i powinności, związanych z życiem codziennym, edukacją, pracą

zawodową, od sfery czasu osobistego, wypełnionego działaniami, które sprawiają radość, przyjemność, dają zadowolenie, prowadzą do satysfakcji. I właśnie te działania są przez studentów utożsamiane z aktywnością autoedukacyjną. Jak twierdzi Jankowski, realizowanie się w aktach przyjemnościowych może być wystarczająco silnym pobudzeniem do rozwijania stosownej działalności, bez koniecznych odniesień do innych wartości¹⁷. Z przytoczonych fragmentów narracji wynika, że badane osoby nie stawiają sobie konkretnych celów, służących rozwojowi własnej osobowości, są skoncentrowane na doświadczaniu zadowolenia, przyjemności i satysfakcji z podjętego działania. Rzadko w analizowanych tekstach pojawiała się również refleksja na temat znaczenia tego typu aktywności dla własnego rozwoju. Wyjątek stanowiła narracja studenta alpinisty, który, oprócz rozwijania swojej pasji, ma świadomość konieczności ćwiczenia ciała i umysłu, doskonalenia umiejętności planistycznych, nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Są to niejako wartości dodane, wynikające z urzeczywistniania swoich zainteresowań, ale ważne z punktu widzenia rozwoju osobowości. Można się zastanowić, czy zawężenie aktywności autoedukacyjnej tylko do realizacji własnych zainteresowań i pasji nie ogranicza możliwości rozwojowych jednostki. Takie spojrzenie na autoedukację nie tworzy bowiem, szansy dostrzeżenia możliwości wykorzystania innych obszarów działalności do pracy nad własnym rozwojem, jak choćby związanych z edukacją czy też pracą zawodową.

Autoedukacja może też być ukierunkowana przez cele bieżące i wynikać z określonej sytuacji życiowej, związanej z pokonywaniem trudności, rozwiązywaniem problemów, wykorzystywaniem różnych możliwości (Model III):

Po skończeniu szkoły średniej postanowiłem skoczyć na głęboką wodę i zacząć studia w Austrii. Trudno powiedzieć, że była to przemyślana decyzja, ot, fantazja ułańska. Oczywiście, po jakimś czasie zaczęły demotywować mnie koszty i przerosła słaba znajomość języka. Podjąłem więc decyzję o kształceniu językowym i postanowiłem doskonalić znajomość języka niemieckiego za granicą. Wyjechałem więc na rok, odwiedzając w tym czasie kraje niemieckojęzyczne. Czulem potrzebę rozwinięcia tej umiejętności poprzez kontakt z żywym językiem. Po powrocie wiedziałem, że chce podjąć studia pedagogiczne. Właściwie dzięki koleżankom odbyłem w czasie studiów kilka kursów doszkalających, ukończyłem kurs na kierownika i opiekuna obozów i kolonii. Aktualnie zastanawiam się, co tak naprawdę chcę robić w życiu. Kiedyś dużo podróżowałem autostopem. Dobrze to wspominam, takie podróże odkrywają nowe horyzonty, dodają też nowych pomysłów na samorealizację.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Rzeszowski)

¹⁷ D. JANKOWSKI: *Autoedukacja wyzwaniem...*, s. 185.

Po szkole średniej nie wiedziałam, jaki kierunek chcę wybrać, jaką drogą edukacyjną kroczyć. Postanowiłam dać sobie czas do namysłu. Wyjechałam do Anglii, jako Au — pair opiekowałam się dziećmi. Dziś z perspektywy czasu ten okres spędzony w Anglii traktuję jako najbardziej rozwojowy w swoim życiu, zresztą cały czas ma on dla mnie duże znaczenie. Był to czas ogromnej pracy nad sobą. Zmiana otoczenia, zupełnie nowi ludzie, brak jakiegokolwiek bliskiej czy znajomej osoby. Bariera językowa powodowała ogromne poczucie frustracji i złości, ale była jednocześnie czynnikiem motywującym do nauki języka angielskiego. Zdobyłam nowe umiejętności: nauczyłam się opiekować małymi dziećmi właściwie od podstaw: karmienie, przewijanie, kąpanie. Myślę, że była to dobra nauka odpowiedzialności. Przez cały czas pobytu w Anglii uczęszczałam do College'u, zdobyłam kilka certyfikatów językowych. Po powrocie do kraju złożyłam papiery na pedagogikę i dostałam się, ale równolegle rozpoczęłam pracę w Placówce Straży Granicznej w Koszalinie. Pogodzenie tych dwóch form nie jest łatwe, zwłaszcza, że w ramach pracy jestem zobowiązana uczestniczyć w różnych szkoleniach zawodowych i kursach, a na studia muszę dojeżdżać do Katowic.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski).

gdy zastanawiam się nad swoją autoedukacją, to muszę powiedzieć, że nie planuję swoich działań. Chyba lubię spontaniczne życie, tzn. wykorzystywanie okazji do autoedukacji. Na przykład w czasie studiów była możliwość wzięcia udziału w programie Erasmus. Zapisalam się, byłam na wymianie studenckiej w Ostrawie w Czechach. Uczęszczałam na zajęcia prowadzone po angielsku i czesku. Podszkoliłam dzięki temu język angielski i wreszcie przełamalam się z jego używaniem. To był wymierny efekt tego działania, który wyniknął z pewnej konieczności i trudnej sytuacji, w jakiej się znalazłam. Czy go wcześniej planowałam? Może przeszło mi to przez myśl, ale to nie był założony cel. Nie wiem, czy jasno to tłumaczę. Może inny przykład: miałam problemy finansowe, nie dostałam stypendium naukowego, a na rodziców nie mogłam liczyć. Wpadłam na pomysł korepetycji z przedmiotu, o którym miałam mgliste pojęcie, więc musiałam włączyć autoedukację, aby się podszkolić.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Chemia, Uniwersytet Rzeszowski)

W liceum i na studiach podjęłam się nauki języka migowego oraz odbyłam kurs na instruktora narciarstwa zjazdowego, który jest jeszcze w fazie realizacji... bo to było dość oryginalne i miałam taką możliwość. Potem rozpoczęłam kursy pedagogiczne, rozpoczęłam pracę jako wolontariusz w Akademii Przyszłości... ponieważ jakoś tak wypadalo, żeby robić ciut więcej niż przewiduje program nauczania na studiach. Efekt przerósł moje oczekiwania. Po dwóch latach zostałam liderem w jednej ze szkół podstawowych, mam pod sobą zespół 15-osobowy. Zaczęłam też uczyć się gry na gitarze... bo obok mnie utworzyli szkołę muzyczną. Mam blisko. Przepraszam za ten żartobliwy ton, ale do tej pory niewiele myślałam o swojej autoedukacji. Nie, żeby jej w ogóle w moim

życiu nie było. Powyższe przykłady świadczą o tym, że podejmowałam różne działania samorozwojowe, ale jakoś tak raczej z przypadku, gdy pojawiała się jakaś okazja, to z niej korzystałam. Uważam, że efekty tych działań są nad wyraz pozytywne: przyrost wiedzy i umiejętności, również związanych z przyszłym zawodem, nabycie określonych cech charakteru, ale to się zadziało niejako mimochodem. (studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski).

Moja autoedukacja jest wynikiem chwili i wiąże się z realizacją aktualnych zadań. Teraz przygotowuję się do rozpoczęcia nowego etapu — pracy zawodowej, dlatego też, obok formalnej nauki na studiach, zapisuję się na kursy doszkalające. Poza tym przygotowuję się do podjęcia nowej roli życiowej: żony, dlatego też doszkalam się w gotowaniu i prowadzeniu domu. (studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia)

Jak wynika z przytoczonych fragmentów wypowiedzi, autoedukacja nie występuje tutaj w postaci zaplanowanego procesu, działania autoedukacyjne mają często charakter incydentalny, choć niekiedy są rozciągnięte w czasie. Nie zawsze towarzyszy im osobotwórcza intencja oraz samoświadomość spełniania się funkcji osobotwórczej w podejmowanej aktywności. Jeśli pojawiają się w tym modelu cele, to wynikają one z konkretnej sytuacji, często dopiero spojrzenie wstecz i refleksja nad przeszłością uświadamiają jednostce efekty podjętych działań. Trudno mówić tutaj o świadomym zaangażowaniu we własny rozwój, którego wartość mocno akcentowała Maria Dudzikowa, stwierdzając, że bez takiego zaangażowania człowiek staje się „produktem ubocznym własnego życia”¹⁸. Nieco inaczej wygląda sprawa ze świadomym wykorzystywaniem okazji do podejmowania autoedukacji. Niektóre wypowiedzi badanych studentów świadczą o tym, że różne rodzaje działalności mogą być świadomie i intencjonalnie wykorzystywane do autorozwoju. Podobną koncepcję autoedukacji, wielorako splecionej z licznymi płaszczyznami życia, przedstawił Jankowski. Kluczem do rozwijania tego typu aktywności jest ukształtowana na pewnym poziomie postawa autoedukacyjna, zawierająca orientację biograficzną podmiotu, a więc świadomość siebie pożądanego („ja idealne”) oraz wewnętrzna determinacja realizacji wizji swojego osobowego rozwoju i jej całonizowa ewaluacja. Autoedukacja nie stanowi tutaj procesu wyodrębnionego z innych dziedzin (sfer) aktywności, racjonalnie ujednoliconego w swoich głównych elementach składowych. Wszystkie płaszczyzny działalności ludzkiej, np. zabawa, nauka szkolna, praca zawodowa, aktywność kulturalna czy też codzienne czynności życiowe człowieka mogą — jak twierdzi autor — z mocy woli podmiotu równolegle służyć realizacji funkcji kształceniowo—wychowawczych¹⁹. Myślę, że jest to

¹⁸ M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce...*, s. 235.

¹⁹ D. JANKOWSKI: *Edukacja i autoedukacja...*, s. 154—155.

interesujący wątek badawczy, który zaznaczył się również — choć bez szerszego rozwinięcia — w wypowiedziach autobiograficznych badanych studentów:

Jeśli ktoś jest świadomy wartości samorozwoju, to nie musi planować konkretnych celów ani działań, żeby się rozwijać. Wystarczy dostrzegać sytuacje potencjalnie wartościowe, które można wykorzystać dla wypracowania/ wzmocnienia danej cechy charakteru albo jej wyeliminowania, choć to dużo trudniejsze i wymaga więcej zabiegów. Ale uczymy się poprzez doświadczenie, to suma doświadczeń nas kształtuje.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Opolski).

Wielu ludzi lubi planować, ja źle się z tym czuję. Wiem, że chcę się rozwijać i wykorzystuję różne okazje do tego. Takie okazje są najczęściej związane z moim studiowaniem, np. udział w organizowaniu akcji charytatywnych nie tylko ze względu na „zbożny cel” pomocy dzieciom z domu dziecka lub schronisku dla zwierząt. Zanim ją podjąłem uznałem, że to szansa, aby rozwinąć kompetencje planistyczne, nabyć konkretnych cech: operatywności, pewności siebie, wrażliwości. Te okazje zdarzają się także w życiu codziennym: w trakcie oglądania dobrego filmu, dokumentu lub spektaklu intencjonalnie staram się poszerzać swoją wiedzę, ale także zastanawiam się jak prezentowane treści rozwijają mój sposób myślenia, budują światopogląd. Czasami zapisuję wartościowe myśli i refleksje.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Nie mam czasu na autoedukację, planowanie własnego życia. Owszem, wiem, co chcę w życiu robić i mniej więcej — jakim chcę być człowiekiem. Tempo życia jest zbyt szybkie, na szczęście zdarzają się różne okazje, które można wykorzystać dla własnego rozwoju, zarówno pod względem charakteru, jak i doskonalenia konkretnych umiejętności, sprawności. Może ktoś powiedzieć, że brakuje tym działaniom systematyczności, fakt, ale dla mają one duże znaczenie. Lubię się rozwijać, mieć poczucie sukcesu, wartości siebie jako osoby. Miło, na przykład, wspominać naukę haftowania, podczas której wpadłam na pomysł, że to dobry sposób na ćwiczenie cierpliwości, której, niestety, mi brakuje i opanowania emocji... bo gdy jakiś ścieg nie wyszedł kilka razy... to się działo. Mogłabym podać jeszcze więcej przykładów, ale nie o to chyba chodzi [...].

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Osoby preferujące ten rodzaj aktywności nie są zwolennikami planowania konkretnych działań w zakresie pracy nad sobą. Wydaje się jednak, że przyświeca im jeden, ogólny cel — dbałość o rozwój samego siebie, szczegółowe cele pojawiają się przy okazji konkretnego działania. Głównym warunkiem realizacji celu głównego staje się świadomość wartości podejmowanej pracy

nad sobą oraz wiedza o sobie samym. Ważna jest także refleksyjność oraz pewien stopień kreatywności, aby móc dostrzec możliwość, szansę wykorzystania różnych płaszczyzn działalności dla realizacji własnych, odniesionych do siebie samego celów.

W badaniach można też wyodrębnić niewielką grupę osób, która w swojej aktywności autoedukacyjnej próbuje wiązać elementy charakterystyczne dla różnych modeli. Są zatem, studenci, które preferują aktywność ukierunkowaną przez konkretne cele, ale też świadomie wykorzystują różne sytuacje życiowe, okazje i możliwości dla rozwoju samego siebie oraz spełniają się w aktach przyjemnościowych poprzez rozwijanie własnych zainteresowań i pasji. Myślę, że dobrą egzemplifikacją powyższego stwierdzenia może być następujący fragment autobiografii studentki II roku stacjonarnych studiów magisterskich na kierunku: Pedagogika:

Nigdy do nikogo nie zwracałam się z prośbą o pomoc w pracy nad sobą. Zawsze uważałam, że to moja odpowiedzialność za to, jaka jestem i jaka mogę być. Sama podjęłam decyzję, jakie wzory wybrać, jakie cechy charakteru mi odpowiadają, jakie wartości chciałabym w życiu realizować. Dość wcześnie, na początku liceum, podjęłam decyzję, jak powinno wyglądać moje życie, jaką przyszłość zawodową wybieram i konsekwentnie realizowałam związane z tym cele. Trudno powiedzieć, dlaczego chciałam zostać pedagogiem, może mój wybór określiły moje wcześniejsze doświadczenia z harcerstwem lub, paradoksalnie, fakt bycia jedynakiem. Muszę to kiedyś głębiej przemyśleć. Aby zrealizować swoje cele wybrałam odpowiednie liceum i profil humanistyczny, koncentrowałam się na przedmiotach, które są brane pod uwagę przy rekrutacji na studia pedagogiczne. Oplaciło się, jestem już na studiach magisterskich i nie żałuję wyboru kierunku [...]. Uważam, że w pracy nad sobą najważniejsze jest dogłębne poznanie własnych wad i zalet, zrozumienie samego siebie. Dość wcześnie wybrałam motto, którym staram się kierować w życiu: postępować tak, aby innym było ze mną dobrze, a moje życie nigdy nie było nudne, miało wyższą wartość i sens. Moje motto wcale nie upraszcza mojego życia, wprost przeciwnie, jeśli mam być szczerą, sama ze sobą nie mogę nie zauważyć, że mój egoizm, brak umiejętności opanowania emocji nie sprzyja temu, aby innym było ze mną dobrze. Podjęłam więc pracę nad sobą w tym kierunku, ale też nad doskonaleniem swojego charakteru. Ta praca ciągle trwa, czasami przeraża mnie moja bezsilność i na krótki czas się załamuje, ale to szybko przechodzi. Widzę efekty, światelko w mroku. Dla mnie ma to duże znaczenie, ale i dla mojej rodziny, na przykład moja mama ostatnio zauważyła, że zmieniłam się na lepsze. To wszystko cieszy. Nie będę opisywać wszystkich działań, które sobie zaplanowałam, aby się zmienić, z perspektywy czasu niektóre wydają mi się dziecinne, ale jeden pomysł szczególnie mi pomógł. Podjęłam wolontariat w szpitalu, na oddziale dziecięcym, czytam chorym dzieciom bajki, bawię się z nimi, gram w różne gry... niby nic, ale zauważyłam u siebie zmiany: większą wrażliwość, empatię, szacunek dla tych maluchów, które znoszą cierpienie

często o wiele lepiej niż dorośli i podziw dla ich radości z małych rzeczy. To mnie nauczyło pokory [...]. Ważna jest dla mnie również praca zawodowa, przygotowuję się do niej intencjonalnie również poprzez autoedukację (choć moja praca nad doskonaleniem własnego charakteru też może temu służyć — chcę być nauczycielem z prawdziwego zdarzenia). Muszę przyznać, że w tym zakresie wykorzystuję różne możliwości, które pojawiają się na uczelni, np. kursy, szkolenia, wykłady otwarte, które mają poszerzyć moją wiedzę i umiejętności. Nie planuję tych działań, ale nie jestem obojętna, gdy mogę dodatkowo się rozwinąć. Brałam też udział w Erasmusie i trakcie dostrzegłam możliwości jakie daje ta forma studiowania dla rozwijania kompetencji społecznych i językowych. Korzystałam z niej bez ograniczeń, a nawet zapisywałam refleksje ważne dla mojego rozwoju. Skorzystałam także z możliwości odbycia warsztatów z psychologii rozwoju osobistego, dzięki którym utwierdziłam się w przekonaniu jak ważne jest rozwijanie życia wewnętrznego, dokonywanie autorefleksji i — co było dla mnie nowością — dokonywanie bilansu brania i dawania. Wykorzystałam pewne rzeczy w praktyce, np. analizowałam dzień pod kątem bilansu brania i dawania oraz proporcji zachowań rutynowych i nowych. Dzięki temu przekonałam się, jak można zmienić monotonne, czasami nudne życie niewielkim wysiłkiem. To było cenne doświadczenie, które może być wstępem do kolejnego ważnego wątku w moim życiu. Otóż: odkąd mam swoją dewizę życiową, nauczyłam się samodzielnie wielu rzeczy, rozwinęłam zainteresowania, które dają mi dużo radości i satysfakcji (pamiętaj: życie nie może być nudne!). Najwięcej przyjemności sprawia mi gotowanie i haftowanie (mogę to wykorzystać, gdy założę rodzinę — to dodatkowy bonus) i czytanie... pochłaniam książki, ale ostatnio zorientowałam się, że dość bezmyślnie. Czytam kryminały, powieści. To zabiera dużo wolnego czasu, sprawia mi ogromną radość, nie wyobrażam sobie dnia bez „kawalka” lektury, ale tak teraz myślę: gdyby czytać coś ważnego, wybrać jakiś kanon literatury światowej. Jest tyle możliwości, które mogą mieć na mnie dobry wpływ... Można powiedzieć, że interesuję się wieloma dziedzinami, ale nie czuję sytości, choć życie jest przez to ciekawsze. Jest jeszcze tyle rzeczy, które mogą uczynić moje życie mniej banalne. A teraz... poznaję Boga. Jeszcze nie umiem o tym pisać. Całe życie negowałam istnienie absolutu, buntowałam się na wiarę, chodzenie do kościoła, a w domu nie miałam żadnych wzorców w tym zakresie. Byłam taka dumna ze swojej indywidualności, ugruntowanych poglądów... a tu takie zaskoczenie. Jedno doświadczenie i życie zaczyna nabierać głębszych barw... może to będzie podstawa dla budowania sensu?

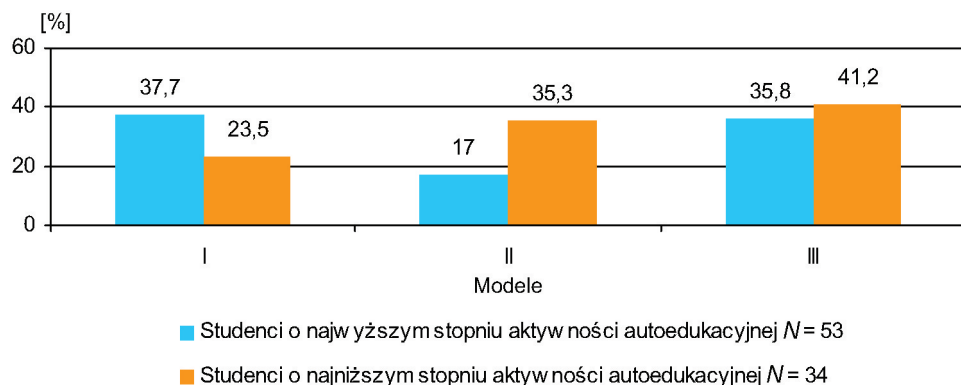
I jeszcze jeden przykład fragmentu autobiografii studenta III roku niestacjonarnych studiów licencjackich na kierunku: Fizyka, który w swojej autoedukacji łączy różne elementy charakteryzowanych wcześniej modeli:

Wiele osób uważa studia za swój najlepszy okres w życiu. W szkole średniej często słyszałem tę opinię. Nie miałem zbyt dobrego stosunku do szkoły i nauczycieli, którzy mnie w niej uczyli. Nudziły mnie przedmioty humanistyczne,

a napisanie jakiegokolwiek wypracowania było dla mnie torturą — dlatego proszę wybaczyć skrótową wersję tej pracy. Chodziłem natomiast na kółko matematyczne i należałem do Klubu Młodego Fizyka w naszym Domu Kultury. To są dobre wspomnienia, które częściowo określiły moje późniejsze losy edukacyjne i plany zawodowe. Z dzisiejszej perspektywy mogę stwierdzić, że studia to nowy etap, który niewiele ma wspólnego z przeszłością, jest to chyba wynik mojego nastawienia do znaczącej zmiany w moim życiu, jakim było rozpoczęcie studiów. To, że zgadzały się z moimi zainteresowaniami i uzdolnieniami, miało największe znaczenie. Po zakończeniu liceum zerwałem kontakty z niektórymi znajomymi i częściowo z dawnym stylem życia, którym nie ma co się chwalić. Studia potraktowałem bardzo poważnie. Wykorzystuję każdą możliwość, aby zdobyć dodatkową wiedzę z zakresu wybranej specjalizacji, biorę udział w projektach badawczych, grantach, długich rozmowach z moim promotorem. Myślę, że chciałbym pracować na uczelni, marzy mi się kariera naukowa [...]. Przyznam, że nowy etap w moim rozwoju nastąpił zupełnie niedawno, gdy przyznałem sam przed sobą, że nie jestem osobą tak dojrzałą, jak sądziłem. Uważałem, że mając tyle lat jestem już „człowiekiem ugruntowanym”, który ma wyznaczone poważne zadania życiowe, zawodowe i powinien się skupić na ważniejszych rzeczach niż roztrząsanie swojej osoby. Wolę nie wnikać w szczegóły inicjujące ten zwrot w moim życiu, nadmienię tylko, że miał on wiele wspólnego z nowo poznaną osobą płci żeńskiej, na której mi bardzo zależy. Zacząłem też uważniej słuchać innych ludzi i zauważać, że postrzegają mnie niekiedy zupełnie inaczej niż ja sam siebie. Nową fazę — powiedziałbym autoedukacji — rozpocząłem od analizy dotychczasowych celów, stwierdzając, że wielu z nich nie da się osiągnąć w tak krótkim czasie. Wprowadziłem w swoim planie życiowym zmiany, rozkładając cele na dłuższy czas i dokładając podcele. Dotyczy to zwłaszcza zainteresowań osobistych (np. wiem, że historii sztuki i religii, nie uda mi się nauczyć w ciągu roku, rozłożyłem to na etapy, na okres trzyletni). Ogólnie rzecz biorąc rozłożenie celów w dłuższym okresie przyniosło mi więcej czasu wolnego, z czego szczególnie jest zadowolony ktoś mi bardzo bliski. Poza tym otworzyłem się na nowe rzeczy, które niespodziewanie sprawiają mi wiele radości, jak np. kurs tańca. Zacząłem doceniać smak robienia czegoś dla czystej przyjemności, poszukuję nowych pasji. Moje życie staje się dzięki temu bogatsze... ale to tylko dygresja. Wracając do głównego wątku. Ten namysł nad celami spowodował też inne refleksje na własny temat, zdecydowałem się walczyć ze swoim pracoholizmem, z którego jeszcze do niedawna byłem dumny, istotnym krokiem jest też postanowienie, że nie we wszystkim muszę być perfekcyjny, mogę sobie trochę odpuścić w sprawach, które uznaję za mało istotne (mam jeszcze problemy z uznaniem, co zaliczyć do spraw drugorzędnych). I staram się nie wyładowywać frustracji na innych ludziach, z którymi jakoś jestem związany w domu czy na uczelni. Nie jest to łatwe, ale świadomie się tego uczę, mam nad sobą większą kontrolę, łatwiej się uspakajam. Trochę pomogły książki psychologiczne o radzeniu sobie z emocjami. Myślę, że przy okazji różnych działań też trochę się uspołeczniłem. Bilans jest zatem dodani, ale droga przede mną...

Zaprezentowane przykładowe fragmenty wypowiedzi autobiograficznych świadczą o tym, że autoedukacja zajmuje ważne, można powiedzieć — szczególnie ważne miejsce w życiu ich autorów. Narracje zadziwiają bogactwem różnorodnych przejawów aktywności autoedukacyjnej, dla której podstawę stanowi pogłębiona, dojrzała refleksja nad sobą, nie pozbawiona krytycyzmu, ale także miejscami zabarwiona poczuciem humoru. W obu tekstach można zauważyć próby budowania własnej tożsamości, określenia swojego miejsca w życiu, ale także mocne przeświadczenie, że człowiek jest odpowiedzialny za kształt i jakość własnego życia. Potrzeba wysokiej jakości życia jest widoczna szczególnie w pierwszym fragmencie autobiografii, ukierunkowanej na wartości, które mogą nadać mu sens, ale też na rozwijanie umiejętności przeżywania każdej chwili jako niepowtarzalnej. W takim modelu autoedukacji pewnym problemem może się stać wypracowanie równowagi pomiędzy życiem dla chwili obecnej, a koncentracją na celach dalekich, która w skrajnych przypadkach powoduje, że niczego nie dostrzega się po drodze, a troska o jutro zabija radość chwili, która jest tu i teraz.

Do tej pory zaprezentowałam różne modele autoedukacji, które wyłoniłam na podstawie analizowanych wypowiedzi autobiograficznych. Moim celem było również ukazanie podobieństw i różnic w autoedukacji osób o najwyższym i najniższym stopniu aktywności autoedukacyjnej. Poniższy wykres przedstawia częstotliwość pojawiania się różnych modeli autoedukacji w obu badanych grupach.



Wykres 33. Modele autoedukacji studentów

I — autoedukacja jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami; **II** — autoedukacja utożsamiana z rozwijaniem własnych zainteresowań, pasji; **III** — autoedukacja ukierunkowana przez cele bieżące, wynikająca z określonej sytuacji życiowej.

Objaśnienie: Procenty zostały obliczone od ilości osób, które w swoich wypowiedziach autobiograficznych przedstawiły opis aktualnie podejmowanych działań w ramach autoedukacji.

Źródło: badania własne (wypowiedzi autobiograficzne studentów)

Na podstawie danych przedstawionych na powyższym wykresie można zauważyć znaczące różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie preferowanych modeli autoedukacji. W grupie studentów o najwyższym stopniu aktywności autoedukacyjnej przeważa model I i III, w drugiej natomiast, — model II i III. Wśród osób deklarujących wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej dominuje świadoma, celowa i systematyczna praca nad sobą w różnych obszarach osobowości. Autoedukacja przyjmuje tutaj postać autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym swoim rozwojem. W drugiej grupie — studentów o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej — znacznie mniejszy odsetek badanych urzeczywistnia taki model autoedukacji. Co więcej, formułowane przez nich cele autoedukacyjne koncentrują się wokół przygotowania do zawodu i/lub rozwijania własnych zainteresowań, zdecydowanie rzadziej pracy nad pożądanymi cechami własnej osobowości. Cele osób o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej są bardziej zróżnicowane, dotyczą przygotowania do pracy zawodowej, rozwijania własnych zainteresowań, ale także doskonalenia samego siebie poprzez świadomie podjętą pracę nad sobą w zakresie zwalczania konkretnych wad i słabości oraz rozwijania cech poświadanych. Dla osób o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej charakterystyczny jest model autoedukacji ukierunkowanej przez cele bieżące, stanowiącej odpowiedź na konkretne sytuacje życiowe, związane z pokonywaniem trudności, rozwiązywaniem problemów, wykorzystywaniem różnych możliwości. Autoedukacja nie występuje tutaj w postaci systematycznej pracy nad sobą i w niewielkim stopniu wynika ze świadomego zaangażowania we własny rozwój. Znaczny odsetek badanych o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej także realizuje ten model, jednakże ich autoedukacja polega w większej mierze na świadomym wykorzystywaniu okazji do samorozwoju, a więc jest zbliżona do koncepcji zaproponowanej przez Jankowskiego. Poza tym studenci, wykazujący niski stopień aktywności autoedukacyjnej, znacznie częściej — w porównaniu do drugiej grupy badanych — zawężają autoedukację do rozwijania własnych zainteresowań czy pasji, są nastawieni na doświadczanie przyjemności, zadowolenia, satysfakcji z podjętego działania. Cechuje ich niski poziom autorefleksji odnośnie osobotwórczych efektów takiej aktywności (model II). W badaniach wyłonił się także niewielki odsetek osób (9,4%), które w zależności od okoliczności lub sytuacji wykorzystują różne elementy charakterystyczne dla modelu I, II i III. Należy podkreślić, że wszystkie te osoby charakteryzował wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej. Ich autoedukacja przejawia się w dojrzałych, różnorodnych formach, obfituje w bogate treści, wydaje się, że w takiej postaci może ona stać się ważnym czynnikiem wpływającym na wysoką jakość życia człowieka. W grupie studentów legitymujących się niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej nie zanotowano żadnego takiego przypadku. Teksty autobiograficzne w obu grupach różniły się także pod względem formalnym, co było już widoczne przy opisie pierwszych prób pracy

nad sobą. Narracje osób o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej były przeważnie znacznie bardziej rozbudowane, pojawiały się w nich szersze opisy aktualnych działań podejmowanych w ramach autoedukacji, więcej miejsca zajmowała w nich pogłębiona refleksja na temat samego siebie oraz analiza przyczyn danego stanu rzeczy. Wszystko to świadczy o wysokim poziomie refleksyjności studentów zakwalifikowanych do pierwszej grupy problemowej. Szczególne znaczenie dla autoedukacji wydaje się mieć przekonanie, związane z rozwojem refleksyjności, że wysiłek poznawania ma sens²⁰. W wielu tekstach autobiograficznych studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej praca nad własnym rozwojem była traktowana jako pewna pożądana wartość życiowa, która może wzbogacić życie i nadać mu głębszy sens²¹.

Kończąc niniejszy podrozdział, należy zauważyć, że trzynaście tekstów autobiograficznych nie zawierało żadnych przykładów aktualnych działań na rzecz własnego rozwoju; tylko trzy z nich były napisane przez studentów, deklarujących wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej. Pojawiły się w nich natomiast opisy różnych form aktywności, wynikających ze zdarzeń codziennych, wymogów określonej sytuacji oraz związanych z realizacją zadań bieżących za pomocą posiadanych aktualnie środków i umiejętności. Dwie osoby zanegowały w bezpośredni sposób sens pracy nad sobą, pisząc:

Jestem, jaki jestem i akceptuję siebie. Myślę, że to zdrowa postawa. Praca nad sobą zakłada, że są jakieś braki i kojarzy mi się z negacją własnej osoby [...]. Czy będę coś robił, aby się zmienić, czy też nie, to i tak wszystko zweryfikuje życie. Nie widzę sensu takiej aktywności, dzień dzisiejszy jest na tyle bogaty, żeby życie było interesujące, a przy okazji różnych działań zapewne jakieś zmiany we mnie nastąpią, choć rewolucji nie będzie, jestem dojrzałym człowiekiem, mam ustaloną osobowość.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Chemia)

po prostu nie mam ochoty pracować nad sobą. Nie odczuwam takiej potrzeby i nie widzę sensu w takich działaniach. Gdy ktoś ma rodzinę, dzieci, to musi myśleć o domu, wychowaniu, tysiącu różnych spraw, oddzielać rzeczy ważne od ważniejszych. Już moje studia zabierają czas, który mogłabym poświęcić rodzinie, gdybym jeszcze chciała realizować wszystkie swoje zainteresowania, spełniać zachcianki, to chyba rozwijałabym, ale egoizm.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika)

²⁰ E.J. LANGER: *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Red. T. MARUSZEWSKI. Warszawa, WN PWN, 1993, s. 155.

²¹ Przykłady konkretnych wypowiedzi studentów w tym zakresie przedstawiłam w podrozdziale 1. rozdziału IV niniejszej pracy (s. 265).

4.3. Uwarunkowania autoedukacji w narracjach studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej

W wypowiedziach autobiograficznych osób badanych można odnaleźć wiele uwarunkowań autoedukacji, które częściowo pokrywają się z odpowiedziami na pytanie otwarte, zawarte w kwestionariuszu ankiety, dotyczące czynników ułatwiających i utrudniających ten proces²². W dużej mierze jednak wzbogacają to zagadnienie o nowe wątki, poszerzając tym samym obszar analizy. Usytuowanie uwarunkowań autoedukacji w biografii życia uczestników badań dało możliwość lepszego zrozumienia mechanizmów ich oddziaływania oraz znaczenia dla przebiegu i efektywności tego procesu. Podczas analizy zgromadzonego materiału badawczego pod kątem prezentowanego w niniejszym podrozdziale zagadnienia, stopniowo wyłaniały się główne wątki tematyczne, dotyczące podmiotu, rodziny, obcowania z dziełem literackim i znaczących innych, momentów krytycznych w życiu respondenta oraz wątki poboczne, związane z pojedynczymi czynnikami ułatwiającymi lub utrudniającymi autoedukację.

Właściwości podmiotu

Już na etapie badań ilościowych okazało się, że czynniki podmiotowe w percepcji studentów mają decydujące znaczenie dla podejmowania, przebiegu i efektów autoedukacji, ułatwając bądź utrudniając aktywność ukierunkowaną na rozwój samego siebie. W wielu tekstach autobiograficznych można odnaleźć wątki potwierdzające, ale także rozszerzające uzyskane wcześniej wyniki badań. Cechy sprzyjające autoedukacji, takie jak: wytrwałość, silna wola, odpowiedzialność, systematyczność, konsekwencja, samodyscyplina, wiara w siebie, chęć osiągnięcia sukcesu, ambicja oraz umiejętność planowania, stawiania sobie celów, a następnie ich realizacji, znacznie częściej charakteryzują osoby deklarujące wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej i preferujące autoedukację ukierunkowaną przez cele (Model I) oraz łączenie elementów różnych modeli. Analizując teksty autobiograficzne studentów, zauważyłam również wiele odniesień do perfekcjonizmu jako postawy wyzwalającej dążenia autoedukacyjne osób, które zmierzają do doskonałości i czerpią satysfakcję z realizacji tej wartości w swoim życiu. Postawa perfekcjonistyczna przejawia się u badanych w dążeniu do najlepszego, jak to tylko możliwe w danych warunkach, wykonywania podejmowanych zadań („na świecie nie ma ludzi idealnych, jednak moim celem jest dążenie do tego, aby robić to, co zaplanowałam, najlepiej jak potrafię”), realizacji osobistych zainteresowań oraz w ciągłym doskonaleniu siebie i własnej osobowości:

²² Wyniki badań w tym zakresie zostały przedstawione w podrozdziale 3. rozdziału III, niniejszej pracy (s. 215–231).

Moim znajomym nie zawsze podoba się to, że jestem perfekcjonistą w każdym zakresie. Uważam jednak, że praca nad sobą, powinna być głównym celem człowieka. Nie jesteśmy doskonali, ale możemy zmierzać do doskonałości, wrogiem rozwoju jest marazm, stagnacja, apatia. Oczywiście we wszystkim należy zachować umiar, choć dla mnie to trudne. Często muszę przywoływać się do porządku, mam bowiem wrażenie marnowania czasu, utraty możliwości, które mogą się już nie powtórzyć. Muszę uświadamiać sobie, że nie starczy mi życia, aby osiąść całą wiedzę, wszystkiego doświadczyć, wszystko poznać. Często ogarnia mnie panika, chciałbym coś robić, czytać, jakby wszystko naraz, ale już z doświadczenia wiem, że to nie wyjdzie, że powinienem działać systemowo, stawiać sobie konkretne cele. Humorystycznie mogę powiedzieć, że mój perfekcjonizm pobudza moją pracę nad sobą, aby... m.in. okiełznać nadmierny perfekcjonizm.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Matematyka, Uniwersytet Rzeszowski)

Przytoczony fragment narracji dotyczy ważnego problemu, jakim jest traktowanie perfekcjonizmu jako celu ostatecznego i dążenie do niego za wszelką cenę. W takim ujęciu perfekcjonizm może utrudniać funkcjonowanie człowieka, również w zakresie pracy nad własnym rozwojem:

ostatnie zmiany we mnie polegają na tym, że zaczynam lepiej rozumieć wiele spraw, można powiedzieć — samą siebie. Za swój duży sukces poczytuję to, że udało mi się nieco opanować dążenie do perfekcjonizmu. Teraz widzę, że postawiłam go na piedestale i byłam dumna, że posiadam tę cechę, czułam się wyróżniona, lepsza od pozostałych ludzi, którzy borykają się z bylejakością swego życia. Chciałam być doskonała, bo tego ode mnie wymagano, w domu, w szkole. Bardzo się starałam i zawsze mi się wszystko udawało. Moje życie kręciło się wokół pamiętania o wszystkim, oddawania wszystkiego na czas, pocieszania innych, brania odpowiedzialności, uśmiechania się i przede wszystkich najlepszych wyników w nauce. Nienawidziłam każdej, najmniejszej porażki, wpadałam w panikę, gdy coś wymykało się spod mojej kontroli, lubiłam panować nad sobą, samodzielnie dozować sobie stymulację, wszystko planować, dbać o odpowiednie reakcje. Wciąż pracowałam nad sobą, żeby zmierzać do coraz większej perfekcji, nawet na biurku układałam wszystko pod linijkę...Teraz widzę, że była to droga prowadząca w pewien sposób do egoizmu, moja wola zaczęła stawać się prawem, a to, co się z nią nie zgadzało wywoływało moją irytację, czasami agresję lub przygnębienie. Nie uznawałam kompromisów [...] i w pewnym momencie poczułam, że przez ten gorset nie mogę już oddychać, czułam się zniewolona, przytłoczona, zrozumiałam, że zrezygnowałam już z tylu rzeczy, które były ważne w moim życiu, gdyż nie byłam w nich doskonała, uświadomiłam sobie, że ja też mam prawo do pomyłek, złego samopoczucia, błędów. Ważne, żeby za każdym razem wstawać, nie poddawać się. Można powiedzieć, że ta świadomość uratowała mnie przed stagnacją, bo

dopiero teraz, gdy rozluźniłam swój gorset, zaczęłam oddychać pełną piersią i mam ochotę nie tylko iść, ale biec w stronę słońca.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Jak wynika z przytoczonej wypowiedzi, pogodzenie się ze świadomością własnej niedoskonałości, przyjęcie prawa do pomyłek, błędów czy złych humorów w znacznym stopniu ograniczyło stres, wewnętrzne napięcie, lęk przed porażką i przymus realizacji zadań za wszelką cenę, zdążania zawsze na czas. „A stąd tylko krok — jak zauważyła autorka powyższej narracji — do wewnętrznej równowagi, harmonii i pełni, do podejmowania nowych wyzwań na drodze własnego, osobistego rozwoju”. Warto podkreślić, że dążenia perfekcjonistyczne, a także wszelkie dylematy z nimi związane pojawiły się tylko w grupie studentów wykazujących wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej. W drugiej grupie — osób o niskim stopniu tej aktywności — zaznaczyła się za to tendencja do powierzchownej realizacji zadań, przerywania ciągłości działania ze względu na znudzenie, zniechęcenie, brak systematyczności i wytrwałości, dyscypliny wewnętrznej, dzięki której możliwy jest długotrwały wysiłek i przeprowadzenie określonego planu działania, podporządkowanie rzeczy mniej ważnych rzeczom ważniejszym. Egzemplifikacją powyższego stwierdzenia mogą być następujące fragmenty autobiografii: pierwszy — studenta III roku niestacjonarnych studiów licencjackich na kierunku: Fizjoterapia oraz drugi — studentki II roku stacjonarnych studiów magisterskich na kierunku: Filologia hiszpańska:

Już jako dziecko byłem niezwykle ciekawskim człowieczkiem. Z opowiadań rodziców wiem, że szczególnie lubiłem zanudzać — delikatnie mówiąc — kierowców autobusów, wypytując ich o różne szczegóły, związane z pojazdem lub mijanymi okolicznymi atrakcjami. Efekt był pozytywny — rodzice kupili samochód [...]. W szkole podstawowej wypróbowałem wszelkie kółka zainteresowań i zajęcia pozalekcyjne, zbierałem znaczki pocztowe, naklejki, brałem lekcje pływania, w gimnazjum była nauka jazdy na nartach, łyżwach... etc. Z perspektywy czasu widzę, że lubiłem uczyć się nowych umiejętności i miałem wiele zainteresowań, ale trwały one krótko. Do dziś mi to zostało, interesuję się różnymi rzeczami, ale ta wielość powoduje, że nie potrafię się poświęcić jednej dziedzinie. Moje zainteresowania realizuję powierzchownie, może dlatego, że szybko czuję się znudzony.

w swojej pracy nad sobą stawiam sobie konkretne cele do realizacji, lubię planować, ale prawie nigdy nie udaje mi się do końca zrealizować tego, co zamierzałam. Podejmowałam wiele prób, aby się rozwijać, zmienić coś w sobie na lepsze, chciałam wrócić do lektur szkolnych, których nie przeczytałam w liceum, z różnych względów. Uważam, że podejmując studia humanistyczne to wstyd nie znać kanonu światowej literatury. Niestety, po przeczytaniu dwóch książek zaniechałam tego działania, choć dalej odczuwam potrzebę realizacji

tego celu. Jeszcze wcześniej, odczułam silną motywację, aby zadbać o swój wygląd, trochę schudnąć, zaczęłam zajęcia w klubie fitness, nawet wykupiłam kartę. Po dwóch tygodniach jakoś tak samo się to skończyło, były nowe obowiązki, zobowiązania towarzyskie... Zadanie napisania tej pracy zmusiło mnie do refleksji na swój temat, po raz pierwszy miałam okazję usiąść i tak naprawdę, w spokoju i ciszy, zastanowić się nad sobą. Nie podoba mi się to, co zobaczyłam.”

Na podstawie drugiego fragmentu narracji widać wyraźnie, że samo ustanowienie celu sprzyja zaangażowaniu w konkretne działanie, dodaje człowiekowi energii. Często jednak — zgodnie z założeniami psychologii poznawczej — samo sformułowanie nie wystarcza, aby ten zamiar zrealizować, niezbędne staje się przyjęcie tzw. orientacji na działanie, czyli znalezienie się w specjalnym stanie umysłu, wspierającym aktywność zorientowaną na cel. Został on nazwany stanem implementacji zamiaru i odpowiada za podjęcie działania, podtrzymywanie aktywności oraz za zakończenie aktywności wtedy, gdy cel został osiągnięty lub też okazał się absolutnie nieosiągalny. Za najważniejszą oznakę przyjęcia przez podmiot orientacji na działanie można uznać pojawienie się zamiaru wzbogaconego o zarys programu działania. Wiedza o tym, przy pomocy jakich środków i w jakich okolicznościach zamiar będzie urzeczywistniany, zwiększa szansę jego doprowadzenia do końca. Ustanowieniu orientacji na działanie towarzyszy koncentracja na samym zadaniu oraz zwiększenie odporności zachowania człowieka na różnego rodzaju przeciwności, zakłócenia, które stanowią przeszkodę w podjętej aktywności na drodze realizacji danego celu²³.

Podjęcie autoedukacji jest związane z orientacją podmiotową jednostki, która zakłada m.in. innowacyjność, skłonność do podejmowania ryzyka, wiarę we własne siły, otwartość na nowość. Tymczasem niektórzy studenci — głównie o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej — przyznają się do lęku przed podejmowaniem ryzyka, nadmiernej ostrożności, do przyzwyczajenia i nabytych stereotypów, które ich ograniczają i negatywnie wpływają na aktywność autoedukacyjną. Często towarzyszy temu ogólne pesymistyczne nastawienie do życia. Poszukując przyczyn takiego stanu rzeczy, odkryłam jeden czynnik łączący wszystkie analizowane w tym zakresie biografie, a mianowicie problemy z samooceną, co może potwierdzać zależność pomiędzy tymi dwiema zmiennymi. Orientacja podmiotowa jest ściśle związana z aktywnością, przy czym aktywność jako nastawienie na działanie, dynamiczny stosunek do życia i samodzielne rozwiązywanie zadań, wynika z subiektywnego przeświadczenia człowieka, że posiada lub nie posiada możliwość wywierania wpływu na zdarzenia w konkretnej sytuacji, grupie społecznej, systemie społecznym. Osoby z negatywną samooceną rzadziej podejmują aktywność w zakresie pracy nad

²³ M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki...*, s. 592—593.

własnym rozwojem, gdyż najczęściej nie wierzą, że takie działania mogą zakończyć się sukcesem, ponadto są nastawione na mechanizmy samoobrony i tak już relatywnie niskiej samooceny. Ich aktywność cechuje ostrożność, konserwatyzm i lęk przed podejmowaniem ryzyka, w większym stopniu ulegają również różnym wpływom społecznym. Ilustracją powyższej konstatacji mogą być następujące fragmenty narracji uczestników badań:

Odkąd pamiętam, widziałam świat w ciemnych kolorach, chyba przyczyniło się do tego moje dzieciństwo, częste choroby mojej mamy, potem niezbyt udany start edukacyjny w szkole podstawowej. Zawsze byłam nieatrakcyjna, piegowata i ruda, trochę zbyt puszysta, a pod koniec gimnazjum chuda jak tyczka. Teraz doceniam walory swojej urody, ale zostały niemiłe wspomnienia z czasów szkolnych [...]. W liceum poważnie zachorowałam, nie mogłam brać udziału w życiu klasy, miałam nielicznych przyjaciół [...]. Podejmuję pracę nad sobą, ale najbardziej przeszkadza mi obawa przed zmianami, nie dlatego, że nie wiem, czy się uda. Po prostu trudno jest rozstać się z tym, z czym nauczyłam się już sobie radzić. Myślę, że to cecha wielu ludzi, zbyt często patrzymy w przeszłość i tracimy to, co możemy zyskać. Wiem, że nigdy nie jest za późno na spełnianie własnych marzeń, najczęściej wystarczy tylko podnieść się, chcieć i uwierzyć.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia polska, Uniwersytet Śląski)

Zauważam, że z biegiem czasu tracę motywację do pracy nad sobą, nie chce mi się uczyć, poznawać nowych rzeczy. Jestem z natury ostrożna i lękliwa, myślę, że brakuje mi osób, które mogłyby zainspirować mnie do jakiegoś działania [...]. Jeśli miałabym wybierać pomiędzy stabilizacją i ryzykiem, wybieram stabilizację, która daje mi poczucie bezpieczeństwa.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Moja sytuacja w domu była trudna, ze względu na napięte, negatywne relacje z moją starszą siostrą, co działało hamująco na mój rozwój osobisty, powodowało zaniżenie samooceny, brak pewności siebie, poczucie bezradności. Moja siostra wykazywała zazdrosną postawę wobec mnie, w obecności rodziców negowała moje słowa, umniejszała problemy, którymi chciałam się z nimi podzielić. Zawsze bardzo lubiła skupiać uwagę otoczenia na sobie. Skutek był taki, że zaczęłam zamykać się w sobie, nie dzieliłam się z nikim swoimi problemami, czułam się bardzo samotna. Sytuacja się zmieniła, gdy moja siostra się usamodzielniała i wyprowadziła z domu. Nasza komunikacja uległa poprawie, można powiedzieć, że zaczęliśmy się wzajemnie rozumieć, nawet miło spędzamy ze sobą czas. Myślę, że poprawa relacji ze starszą siostrą wpłynęła pozytywnie na moją samoocenę, ale dalej obserwuję u siebie niepewność, obawę przed podjęciem działania, chyba nie do końca wierzę w swoje siły. To niewątpliwie przeszkadza w moim rozwoju. Teraz próbuję pracować nad asertywnością, bardzo ulegam wpływom otoczenia. Chciałabym też nauczyć

się cieszyć małymi rzeczami, doceniać drobiazgi [...] często mam wrażenie, że coś mnie omija, a ja stoję z boku [...].

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Rodzina

Wszelkie dotychczasowe badania psychologiczno—pedagogiczne wskazują na rolę jaką pełni rodzina w stymulowaniu rozwoju intelektualnego i osobowościowego dziecka. Od jakości kontaktów interpersonalnych i emocjonalnych, jakie kształtują się pomiędzy rodzicami a dzieckiem oraz typów postaw rodzicielskich zależy zaspokajanie jego podstawowych potrzeb, ale także tworzenie sprzyjającego klimatu dla autoedukacji. Z wypowiedzi autobiograficznych osób badanych wynika, że rodzina ma decydujące znaczenie — zarówno pozytywne, jak i negatywne — dla podejmowania, przebiegu i efektów tego procesu. Rola rodziny zaznaczyła się już we wczesnych etapach rozwojowych, w szkole podstawowej i gimnazjum, gdy pierwsze próby pracy nad sobą o charakterze autokreacji spontanicznej były w dużej mierze kreowane przez rodziców, którzy zachęcali swoje dzieci do podejmowania dodatkowej aktywności w zakresie zajęć pozalekcyjnych, warsztatów, kół zainteresowań, lekcji języka obcego, ale także do odkrywania własnych zdolności twórczych. Bez pomocy rodziców (w tym finansowej — płacone zajęcia), ich zachęty, aprobaty wobec podejmowanych działań oraz inspiracji do odkrywania własnych zainteresowań, przejawy autokreacji byłyby znacznie uboższe. Znaczenie rodziny w procesie autoedukacji — jak wynika z narracji osób badanych — można rozpatrywać na wielu płaszczyznach:

- pomocy w dokonywaniu ważnych wyborów życiowych, np. dalszej drogi edukacyjnej po ukończeniu szkoły średniej; pomoc ta nie zawsze polegała na werbalizacji określonych oczekiwań wobec dziecka czy podpowiedzi jaki kierunek studiów wybrać — często młody człowiek wybiera drogę edukacyjną, a nawet kierunek studiów, powielając doświadczenia rodziców w tym zakresie:

Duży wpływ na moją decyzję o studiowaniu mieli oczywiście rodzice. Oboje mają wyższe wykształcenie. Było dla mnie rzeczą oczywistą, że jak skończyć szkołę podstawową to pójdę do gimnazjum, liceum i potem na studia wyższe. Taka była droga moich rodziców i taką ja uważam za jedynie słuszną.

(studentka I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia polska, Uniwersytet Opolski)

W moim domu panował zawsze etos zawodu nauczyciela, mama jest nauczycielką matematyki, a ojciec uczy przedmiotów zawodowych w technikum. Odkąd pamiętam na stołach leżały stosy klasówek, książek, a tematy rozmów, nawet przy posiłkach, zawsze kończyły się na problemach lub sukcesach związanych z pracą zawodową. Czasami jeździłam na kolonie i obozy z rodzicami, oboje

mieli kurs wychowawcy kolonijnego. Pisząc pracę zaliczeniową w ramach przedmiotu: andragogika, dotyczącą mojej ścieżki edukacyjnej, napisałam, że zostałam skażona pedagogiką już w pieluchach i dlatego studiuję pedagogikę. Teraz, gdy się nad tym zastanawiam, to nigdy nie miałam dylematu, jakie studia chcę wybrać, co w życiu osiągnąć.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

- obecności w rodzinie określonych wzorców i wartości, a zwłaszcza traktowanie autoedukacji jako ważnej wartości oraz obserwowanie jej przejawów u rodziców, rodzeństwa zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia podobnej aktywności u dziecka. I odwrotnie — presja wzorów przeciętności w rodzinie może działać hamująco na motywację do pracy nad sobą:

Moi rodzice nigdy nie rozumieli, dlaczego chcę się rozwijać, chodzić na dodatkowe zajęcia, inwestować w siebie. Często słyszałam, że powinnam się skupić na nauce, ocenach, bo to moja przyszłość, że niepotrzebnie tracę czas na dodatkowe rzeczy, że się przemęczam i może się to negatywnie odbić na moich wynikach w nauce. Bardzo wcześnie rozumiałam, że rodzice nie cenią pracy nad sobą, wykonują rutynowe działania, odnoszą sukcesy finansowe, oboje pracują zawodowo, ale rzadko zastanawiają się nad sobą. Nasze rozmowy są z konieczności powierzchowne, mam wrażenie, że nie akceptują zmian, jakie praca nad sobą we mnie powoduje. To ogranicza w pewien sposób moją autoedukację, często mam chwilę zwątpienia — może nie warto zabiegać tak bardzo o swój rozwój, są przecież różne modele życia i też dają zadowolenie.

- postaw rodziców wobec prób autoedukacji podejmowanych przez młodego człowieka: chwalenie, wyrażanie aprobaty, docenianie odnoszonych sukcesów, stawianie za wzór młodszemu rodzeństwu — jak stwierdziła jedna ze studentek — „było niezwykle budujące” i sprawiało, że miała większą motywację do pracy nad sobą. Brak tego typu „wzmocnień” nie sprzyja podejmowaniu autoedukacji, a nawet może prowadzić do zwątpienia w sens takiej aktywności:

Czynnikiem, który zawsze utrudniał moją aktywność autoedukacyjną, była rodzina. Nie miałam warunków, możliwości, ani czasu do podejmowania pracy nad sobą, nawet jeśli chciałam. Musiałam opiekować się trzema młodszymi braćmi, wykonywać prace i obowiązki związane z prowadzeniem domu. Nie było czasu, by popracować nad sobą. Kolejną sprawą było to, że wszelkie sukcesy, które odnosiłam nigdy nie były zauważane przez rodziców ani doceniane, więc często uważałam, że „może nie ma to większego sensu”.

Oczywiście, każda skrajna postawa jest niewskazana, nadmierne zainteresowanie dzieckiem, narzucanie własnej woli, pomysłów na życie, moralizowanie

również może ograniczać aktywność autoedukacyjną jednostki w danym zakresie, o czym świadczy zamieszczony poniżej fragment wypowiedzi studentki III roku stacjonarnych studiów licencjackich na kierunku: Filologia polska:

Moi rodzice bardzo mnie kochali, ale byli nadopiekuńczy, zwłaszcza mama. Nie pozostawiali mi wiele swobody, wybierali koła zainteresowań, dodatkowe zajęcia, próbowali odkrywać moje zdolności i pomagać mi się rozwijać. Sytuacji nie poprawiał fakt, że byłam jedynaczką, więc rodzice koncentrowali się tylko na mojej osobie. Nie powiem, że bym nie była zadowolona z różnych zajęć pozalekcyjnych, spróbowałam nawet baletu. Sytuacja zaczęła się zmieniać na gorsze, gdy „odkryto” mój talent muzyczny i zaczęłam grać na pianinie, moja mama miała wizję mojej przyszłości, kariery sławnej pianistki... Doszło do tego, że byłam przymuszana do gry na pianinie, ciągłych ćwiczeń, kontrolowano mój wolny czas. Lubiłam grać na pianinie, ale... od tej pory skutecznie zniechęcono mnie do tej czynności [...]. Do tej pory temat pianina jest newralgiczny w naszym domu, a ja jednak czasem żałuję, że nie rozwijałam swego talentu.

- pomocy w gromadzeniu wiedzy o sobie samym oraz rozwijaniu pewnych cech, przydatnych w procesie autoedukacji:

dzięki rodzinie wiem, nad czym jeszcze powinnam pracować, ponieważ oni dobrze mnie znają od strony zarówno negatywnej jak i pozytywnej.

dzięki zdrowemu podejściu i wychowaniu moich rodziców nigdy nie osładzano moich poczynań, gdy nie były tego naprawdę warte, co spowodowało u mnie ciągłe dążenie do perfekcji.

Rodzice nauczyli mnie jak ważne jest samodzielne myślenie i krytyczna ocena zdarzeń. To dzięki nim rozwinęłam w sobie zdolność do autorefleksji.

Krytyczne uwagi najbliższych wobec mojej osoby zmotywowały mnie do przemyśleń na własny temat i podjęcia prób zmiany siebie na lepsze, głównie poprzez pracę nad wadami charakteru.

- pomocy w przygotowaniu do pełnienia różnych ról społecznych:

teraz przygotowuję się do zmiany stanu cywilnego. Przede mną nowe zadania, które chcę wypełniać jak najlepiej, dlatego uczę się gotować, prowadzić dom. Nieoceniona jest pomoc mojej mamy w tym zakresie oraz babci: dużo rozmawiamy, założyłam zeszyt, w którym zapisuję najważniejsze informacje i przepisy. Często nasze rozmowy wykraczają poza tematy związane z prowadzeniem domu, jakoś tak naturalnie przechodzimy do tego, jak być szczęśliwą w małżeństwie, nie zatracić siebie.

W analizowanych autobiografiach, we wszystkich wyróżnionych płaszczyznach na pierwszy plan wysuwa się znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie, a zwłaszcza poczucie bycia znaczącym dla rodziców dla prawidłowego rozwoju jednostki, jej funkcjonowania i aktywności, również w zakresie pracy nad własnym rozwojem. Badania Marshalla Rosenberga wykazały, że niskie poczucie bycia ważnym dla rodziców wiązało się z podwyższoną depresyjnością, poczuciem nieszczęśliwości, przeżywaniem negatywnych stanów emocjonalnych, podwyższoną skłonnością do wyrażania nienawiści, goryczy, rozczarowania, złości, wyobcowania²⁴. Przyjrzyjmy się bliżej fragmentowi biografii studentki pedagogiki, który ukazuje smutne konsekwencje postawy odrzucającej rodziców, przejawiającej się w nadmiernym dystansie uczuciowym wobec dziecka, oraz szeroko rozumianej dominacji, a mianowicie: brak pewności siebie, zaniżoną samoocenę, poczucie osamotnienia, rozgoryczenia i krzywdy, trudności w wyrażaniu uczuć i — co istotne z punktu widzenia podjętej problematyki badawczej — nieumiejętność pracy nad sobą, pomimo odczuwanej potrzeby zmiany siebie na lepsze i podejmowanych prób w tym zakresie²⁵. Warto dodać, że studentka ta reprezentowała w badaniach grupę osób o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej:

Niestety, wielu rodziców nie potrafi okazywać uczuć swoim dzieciom. Tak właśnie było w moim przypadku. Nie pamiętam dnia, kiedy usłyszałabym od rodziców słowa: „kocham”, „jesteśmy z ciebie dumni”, „jesteś najwspanialszą córką”. Było wręcz przeciwnie. Od najmłodszych lat byłam porównywana z innymi osobami, na każdym kroku wytykano mi błędy i porażki. Nie raz chciałam, żeby mama wzięła mnie na kolana i przytuliła... Nie rozumiałam, dlaczego tak się dzieje, dlaczego nie są okazywane mi uczucia, których potrzebowałam. Jako dziecko nie zdawałam sobie sprawy, że może to przynieść konsekwencje w dorosłym życiu. Kiedy zaczęłam dojrzewać, był okres buntu i na to, co robiłam rodzice nie mieli większego wpływu. Nie okazywali mi wsparcia, dlatego też nie dzieliłam się z nimi swoimi problemami i kłopotami, robiłam co chciałam, spotykałam się z kim chciałam i kiedy chciałam. Zamykałam się ze swoimi problemami, próbując samej sobie radzić. Bywały dni, że zapominałam jak jest, że mogę liczyć tylko na siebie i starałam się trzymać głowę wysoko w górze, ale były też dni, kiedy leżałam w łóżku i płakałam. Dziś wiem, że miało to częściowo pozytywne znaczenie. Jako dorosła i dojrzała kobieta, samodzielna i odpowiedzialna, sama potrafię rozwiązywać problemy i radzić sobie w trudnych sytuacjach. Smutne i przykre jest to, że tak naprawdę rodzice nie wiedzą co się dzieje w moim życiu, jakie mam plany, co chciałabym robić, czy jestem szczęśliwa czy nie. Oczywiście, takie podejście

²⁴ M. ROSENBERG: *Self-concept and psychological well-being in adolescence*. W: *The development of the self*. Red. R.L. LEAHY. Orlando, Academic Press, 1985, s. 205—246. Por. A. KĘPIŃSKI: *Melancholia*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1974, s. 205—207 oraz S. FORWARD: *Toksyczni rodzice*. Przeł. R. GRAZYŃSKI. Warszawa, Wyd. Jacek Santorski, 1992.

²⁵ Por. M. ZIEMSKA: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1974, s. 61—68.

rodziców ma też negatywne znaczenie. Mam problem z okazywaniem uczuć, boję się mówić „kocham”, prosić o pomoc. Często osoby, z którymi przebywam, nie rozumieją mojego zachowania, a ja nie potrafię racjonalnie wytłumaczyć, dlaczego tak się dzieje. Dlaczego zamykam się ze swoimi problemami i o nich nie rozmawiam. Często osoby, z którymi spędzam dużo czasu, znam ich kilka lat, tak naprawdę nie znają mnie, nie wiedzą, jaka jestem w środku. Często próbuję coś zmienić w swoim życiu, zachowywać się tak, jak powinnam, ale zazwyczaj „tego nie czuje”, moje czyny i gesty są sztuczne, na pokaz. Nie umiem zmieniać się na lepsze.

I jeszcze jeden przykład narracji, który świadczy o tym, że złe relacje z rodzicami mogą w subiektywnym odczuciu stać się motywem do podejmowania pracy nad sobą (studentka należała do grupy osób o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej), choć jednocześnie pokazuje skutki braku akceptującej postawy rodziców:

czynnikiem, który umacnia moją motywację do zmian są paradoksalnie złe relacje z rodzicami. Ojciec jest właściwie nieobecny w życiu rodzinnym, a matka jest apodyktycznym dyktatorem, nie widzącym we mnie nic dobrego. Uważam, że złość na moich rodziców powoduje, że chcę się od nich odciąć i pokazać im, że jestem inna niż myślą.

Potrzeba udowodnienia rodzicom, że jest się lepszym człowiekiem niż sądzą, jest wyrazem poczucia krzywdy, głębokich zranień emocjonalnych, braku zrozumienia, akceptacji, co — jak wynika z dalszej biografii studentki — stało się przyczyną jej niskiej samooceny, pesymistycznego podejścia do możliwości znalezienia pracy w zawodzie, powracających stale epizodów depresyjnych. Jak sama twierdzi — tylko przynależność do grupy modlitewnej zapewnia jej pewną stabilizację emocjonalną, „daje siłę, aby wstawać każdego dnia, jechać na uczelnię, realizować zadania”. Rozwijanie sfery duchowej pozwoliło Autorce odnaleźć sens życia i „prawdziwą Miłość”, choć nie do końca rozwiązało wszystkie problemy i nie naprawiło relacji w rodzinie:

Realizując rekolekcje zrozumiałam, że jest Ktoś, kto kocha mnie bezwarunkowo, do kogo mogę podejść, wdrapać się na kolana i powiedzieć o wszystkim. Do tej pory miałam zupełnie inny obraz Boga — Sędziego Sprawiedliwego [...]. Jeszcze nie potrafię mówić do Niego: Tatusiu, tak jak nie potrafię radzić sobie ze złością, agresją wobec moich rodziców i swoim brakiem przebaczenia. To, czego doświadczam w domu powraca jak ciężły motyw, który boli.

Jest coraz więcej dowodów empirycznych świadczących o tym, że wartości duchowe i związane z nimi zachowania mogą przyczyniać się do skutecznego radzenia sobie z dolegliwościami psychicznymi i fizycznymi, do dobrego zdrowia i samopoczucia. Duchowość wyrasta bowiem z wiary w jakiś sens lub

porządek wszechświata. W tej perspektywie zakłada się działanie kochającej i inteligentnej Istoty poza stworzeniem, z którą kontakt pozwala odnaleźć spokój, zaakceptować rzeczywistość i, pomimo niedoskonałości, własną osobowość. Myślę, że dla osób, które doświadczyły krzywd ze strony rodziny, mają zaniżoną samoocenę i borykają się z różnymi problemami emocjonalnymi, rozwój duchowości jest szczególnie ważny. Składają się na nią bowiem takie cechy, jak akceptacja, wiara, przebaczenie, spokój wewnętrzny i bezinteresowna miłość²⁶. Jak napisał jeden z uczestników badań:

wiejsie na drogę wiary otworzyło drzwi dla przebaczenia mojemu ojcu, naprawieniu naszych relacji, ale przede wszystkim pozwoliło mi przebaczyć samemu sobie, a to jest najtrudniejsze. Dopiero teraz widzę jaki ciężar poczucia winy musiałem dźwigać i jak bardzo mnie on przygniatał. Winy, bo nienawidziłem swojego ojca, bo nie okazywałem mu miłości, bo czasami życzyłem mu śmierci...bo byłem, jaki byłem i dlatego on nie mógł mnie kochać.

Obcowanie z dziełem literackim i znaczący Inni

Punktem wyjścia do ukształtowania się dążeń autoedukacyjnych jest antycypacja własnej przyszłej osobowości — wyobrażonej i pożądanej („Ja idealne”), wszelkie bowiem oceny siebie zawsze muszą mieć jakieś odniesienie. Mogą go dostarczyć inne jednostki z bezpośredniego otoczenia: rodzina, grupy rówieśnicze, szkoła, ale też przekazy pośrednie: książki, dzieła sztuki, gazety, filmy, które podmiot traktuje jako wzory²⁷. W analizowanych autobiografiach pojawiły się odniesienia do czytelnictwa i lektury osobistej, na podstawie których można odkryć jakie znaczenie dla autoedukacji ma obcowanie z tekstem literackim. Studenci zwrócili szczególną uwagę na książki z zakresu psychologii, w tym różnego rodzaju poradniki, które pokazują, jak radzić sobie w codziennym życiu, aby osiągnąć sukces, jak budować relacje z innymi osobami, a także uświadamiają znaczenie, a nawet konieczność osobistego rozwoju, dając przy tym konkretne wskazówki jak sprostać stawianym sobie wymaganiom, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami, rozczarowaniem, lękiem czy też niską samooceną:

duży wpływ na moje życie miała książka „Obudź w sobie olbrzyma” A. Robbinsa. To książka, która w prosty sposób ukazuje, jakie mechanizmy kierują naszym życiem oraz przede wszystkim jak te mechanizmy wykorzystać, by pokierować własnym przeznaczeniem. Autor wyraźnie i dokładnie opisuje, co należy zrobić, by osiągnąć zamierzone cele i pragnienia, jak wskrzesić w sobie siłę do walki o swoje marzenia, jak postępować, by stać się tym, kim się chce. Ta książka zwróciła moją uwagę na konieczność osobistego rozwoju, zainteresowań i pasji, bo tylko czynności, które wykonujemy zgodnie ze swy-

²⁶ Zob. G. COREY, M. COREY SZNEIDER: *Mamy wybór...*, s. 392.

²⁷ Por. D. JANKOWSKI: *Edukacja wobec...*, s. 136.

mi zainteresowaniami, gdy je lubimy i sprawiają nam przyjemność, możemy wykonywać dobrze. A. Robbins pokazuje jak podnosić poprzeczkę i sprostać stawianym sobie wymaganiom, jak walczyć z negatywnymi uczuciami, jak: złość, dyskomfort, strach, ból, frustracja, rozczarowanie czy niska samoocena. Książka ta podniosła moje poczucie własnej wartości i dodała wiary we własne możliwości. Niektóre rzeczy z powodzeniem udało mi się wprowadzić w życie, pomimo to jeszcze do wielu spraw podchodzę z pesymizmem i przewagę przejmują myśli: „nie uda się”, „i tak mi nie wyjdzie”. Całym sercem jednak polecam tę książkę, gdyż stawia ona na konkretne i ważne wiadomości, których nie zawsze uczą w szkole, a odgrywają zasadniczą rolę w procesie samorealizacji.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Lektura książek o charakterze psychologicznym oraz filozoficznym inspirowuje ponadto do samopoznania, spojrzenia na siebie w sposób obiektywny oraz do lepszego zrozumienia mechanizmów leżących u podstaw własnego zachowania, a także do wyboru wartości i celów, które mogą stać się wyznacznikami rozwoju osobowości. Pomaga również w odnalezieniu równowagi wewnętrznej w trudnych okresach życia:

W liceum zacząłem interesować się filozofią, miałem mgliste pojęcie o osobowości, ale przeczuwałem jej istnienie. Wtedy zaczęły się nowe zajęcia fakultatywne dotyczące podstaw psychologii, byłem jednym z pierwszych zapisanych uczniów. To właśnie dzięki tym zajęciom po raz pierwszy przeczytałem książkę Aronsona: „Człowiek, istota społeczna” i zacząłem zastanawiać się nad uwarunkowaniami wolnej woli człowieka. Potem sam sięgnąłem po dzieła Freuda, Junga, Horneya, które zainspirowały mnie do spojrzenia w głąb siebie, analizy swojego życia wewnętrznego i zachowania. Poznałem mechanizm projekcji bez trudu mogłem rozpoznać go w swoich postawach, sądach o innych, podobnie mechanizm racjonalizacji, gdy każdą swoją porażkę próbowałem tłumaczyć sobie na różne sposoby. Coraz bardziej fascynowały mnie problemy związane z psychiką i życiem wewnętrznym, dzięki lekturze innych jeszcze dzieł, autorstwa np. Krzysztonia zrozumiałem, że osiągnięcie pełnej świadomości siebie może stać się ważnym celem w moim życiu [...]. Okres studiów licencjackich był dla mnie trudny, zbyt wiele było epizodów i eksperymentów z mocnymi używkami, imprezami, zarywanymi nocami, bynajmniej nie przez naukę. Rozpadł się związek z dziewczyną, z którą byłem od pierwszej klasy liceum, zmarł mój ojciec... Wtedy zacząłem czytać Nietzschego, może trochę z przekory, z wieloma jego poglądami się nie zgodziłem, niektóre wydały mi się śmieszne, ale przemówiła do mnie wizja człowieka uduchowionego, silnego, znającego ból i aprobującego życie pomimo wszystko. Przyjąłem dla siebie jako dewizę życiową zasadę: co mnie nie zabije, to mnie wzmocni.

(student II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski).

Podobną rolę pełni literatura o charakterze nienaukowym. Lektura własna może stać się ważnym polem autoedukacji, ze względu na treści jakie świadomie wybieramy do budowania samych siebie. Może również pomóc w kształtowaniu obrazu własnej osoby, dzięki dostarczaniu przeżyć kształtujących umiejętności autoanalizy — uświadamiania sobie własnych przeżyć, doznań, dążeń, lęków i niepokojów oraz ich werbalizacji, co stanowi nieodzowny warunek ich opanowywania i kontroli. Jak pisała Maria Tyszkowa, literacka eksterioryzacja wewnętrznych doznań człowieka stwarza jedyną w swoim rodzaju możliwość uczenia się ich rozpoznawania, nazywania i analizy, a także sposobu wyrażania w danym społeczeństwie²⁸. Pod wpływem lektury mogą wyłonić się także idealne wizje siebie samego i świata, dzięki autorefleksji, która daje szansę uporządkowania hierarchii wartości i wytyczenia sobie określonych zadań. Obszernie pisał na ten temat Paul Ricoeur, twierdząc, iż dzieło rozszerza samorozumienie w tym sensie, że podsuwa odbiorcy jakieś nowe możliwości spojrzenia na samego siebie, możliwości wyobrażenia sobie siebie w innej niż dotychczas postaci — pokazuje nowe sposoby istnienia. „Tekst literacki — jego zdaniem — pośredniczy w naszym rozumieniu samych siebie. Rozumiemy siebie jedynie odbywając dookólną drogę pośród znaków ludzkości utrwalaonych w dziełach kultury. Co wiedzielibyśmy o miłości i nienawiści, o uczuciach etycznych i ogólnie o tym wszystkim, co nazywamy sobą, gdyby nie zostało to wypowiedziane i sformułowane przez literaturę?”²⁹ Literatura stanowi dla autora niewyczerpany skarbiec, z którego można czerpać wzorce samorozumienia, a nawet jest czymś więcej — miejscem, w którym rodzą się nowe wzory samorozumienia i są projektowane nowe sposoby istnienia człowieka³⁰. Oczywiście, nie każda książka dostarcza takiej możliwości i nie każde czytanie sprzyja samoobserwacji: ważny jest dobór lektury oraz włączenie intencji „zamyślenia” nad treścią i samym sobą³¹. Społeczna aprobata wobec czytelnictwa jest niekiedy dodatkowym czynnikiem utrwalającym i wzmacniającym tego typu aktywność oraz ma znaczenie dla rozwijania pewności siebie, poczucia własnej wartości. Systematyczna lektura wpływa także pośrednio na doskonalenie dyspozycji ważnych dla efektywnego procesu uczenia się, takich jak szybkość czytania, wyobraźnia, pamięć, uwaga:

lektura w ramach tzw. nauki własnej: literatura, okazała się fascynującym światem. Dziś mam już kanon swoich ulubionych powieści i autorów. Szczegółowo

²⁸ M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. TYSZKOWA: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa, WN PWN, 2004, s. 140.

²⁹ P. RICOEUR: *Hermeneutyczna funkcja dystansu*. W: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Przeł. P. GRAFF, K. ROSNER. Warszawa, PIW, 1989, s. 243.

³⁰ Idem: *Tożsamość osobowa*. W: *Filozofia osoby*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków, WN PAT, 1992, s. 41. Por. H.G. GADAMER: *Estetyka i hermeneutyka*. W: IDEM: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa, PIW, 1979, s. 127.

³¹ M. DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce...*, s. 280—281. Zob. także: P. RICOEUR: *Metafora a centralny problem hermeneutyki*. W: *Język, tekst...*, s. 271 oraz 287.

gólnie spodobał mi się świat literatury iberoamerykańskiej i angielskiej. Tak duży zastrzyk literatury miał wpływ na mój osobisty rozwój, np. na szybkość uczenia się, książki rozwinęły moją wyobraźnię, co wpłynęło na większą pomysłowość. Czytanie oddziaływało pozytywnie także na moją samoocenę. Moja grupa rówieśnicza zaczęła postrzegać mnie jako osobę bardzo czytającą, było to bardzo pozytywnie odbierane przez otoczenie. Sprawilo to, że zaczęłam być bardziej pewna siebie. Czytanie miało poniekąd i inny skutek. Sprawilo, że zaczęłam uciekać w świat wyobraźni przed wszelkimi problemami [...] w razie jakichkolwiek problemów, bądź gorszego samopoczucia wołałam uciec w świat literatury. Był to rodzaj bezpiecznej przystani.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Biorąc pod uwagę powyższą wypowiedź, należy zaznaczyć, że świat fikcji nie powinien zastępować własnego działania w rzeczywistości, działania tu i teraz. Bezpośredni kontakt z autentycznym życiem jest tak samo ważny jak obcowanie z dziełem literackim, bo dopiero wtedy łatwiej odszukać swoje miejsce w życiu, tworzyć kształt własnej przyszłości, nabyć umiejętności rozwiązywania różnych problemów. Ucieczka w „świat wyobraźni” stanowi doraźny środek, który niczego nie rozwiązuje ani nie załatwia.

W procesie autoedukacji — jak się okazało — pomocne są także książki autobiograficzne, zwłaszcza jeśli ukazują wartościowe wzory pracy nad sobą, konstruktywne postawy wobec doświadczanych porażek, sposoby radzenia sobie z trudnościami, które mogą pojawić się na drodze osobistego rozwoju:

Duże wrażenie zrobiły na mnie książki autobiograficzne amerykańskiego pisarza W.Burroughsa. Całe jego życie było przykładem przejmującej walki z samym sobą, musiał zmagać się z samotnością po tragicznej śmierci żony, homoseksualizmem, uzależnieniem od narkotyków. Praktycznie był już na dnie i dzięki sile swej woli poradził sobie z sytuacją beznadziejną, został pisarzem, odniósł w życiu sukces [...]. Jego doświadczenia uświadomiły mi, że z każdej sytuacji jest wyjście, że jeśli się załamamy, to tak jakbyśmy już przegrali, a to od nas zależy jak wykreujemy własne życie.

(student I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Chemia, Uniwersytet Rzeszowski)

Oprócz obcowania z dziełem literackim, w analizowanych tekstach pojawił się wątek, związany z osobami znaczącymi, które odegrały ważną rolę w życiu uczestników badań i miały wpływ na ich autoedukację. Wiele wspomnień w tym zakresie, mniej lub bardziej rozbudowanych, dotyczyło wyrazistych postaci nauczycieli, którzy na etapie szkoły średniej nie tylko odznaczali się umiejętnościami przekazywania wiedzy i zainteresowania uczniów danym przedmiotem, ale także potrafili nawiązywać szczere, życzliwe relacje ze swoimi podopiecznymi. Pobudzali i w pewnym stopniu też ukierunkowywali samodzielne czynności

autoedukacyjne uczniów możliwe do podjęcia w danym środowisku szkolnym: głównie w zespołach twórczych i kołach samokształceniowych. Odkrywając przed nimi perspektywy autoedukacyjne, związane z podejmowaniem ambitnych, wykraczających poza program nauczania zadań, stawali się nierzadko współtwórcami planów zawodowych swoich uczniów. Przykładem powyższego stwierdzenia może być fragment autobiografii studentki III roku stacjonarnych studiów licencjackich, na kierunku: Chemia:

Często wracam do wspomnień z okresu szkoły średniej, ze względu na atmosferę w liceum, bardzo dobrze prowadzone zajęcia. [...]. Nauczyciel, który potrafi zainteresować uczniów i z nimi szczerze porozmawiać, interesuje się nimi, to prawdziwy skarb. W tym czasie interesowałam się także chemią, biologią i geografją, zapewne za sprawą nauczycieli, którzy świetnie prowadzili zajęcia i mimo tego, że byli wymagający, na lekcje przychodziłam bardzo chętnie. Uczęszczałam nawet na kółka zainteresowań z tych przedmiotów, chciałam zdobyć wiedzę wykraczającą poza program, doświadczenia chemiczne stały się moją pasją i podstawą rozumienia świata. Nawet maturę wspominam miło, mimo zdenerwowania. Oprócz obowiązkowego języka polskiego, języka obcego, zdawałam również geografję, której uczyła mnie p. dyrektor. Była dość osobliwą kobietą, która budziła respekt ale potrafiła przekazywać wiedzę. Nie zapomnę momentu, w którym na zakończenie roku rozdawała świadectwa i kiedy mnie wywołała, odebrałam moje świadectwo, a ona spojrzała na mnie i uśmiechnęła się, tak jakby myślała o wspólnych przygotowaniach maturalnych, tak jakby chciała mi pogratulować bez słów. Teraz wspominam ten moment ze wzruszeniem.

Kolejny fragment narracji, choć ukazuje nauczyciela w zupełnie innej odsłonie, stanowi potwierdzenie znaczenia jego kompetencji zawodowych (zwłaszcza dydaktycznych) i nawiązywanych relacji z uczniami dla rozwijania ich aktywności autoedukacyjnej w zakresie danego przedmiotu:

W szkole średniej myślałam, że zostanę nauczycielką matematyki, toteż wybór profilu matematyczno—informatycznego w liceum był podporządkowany tym celom. Chciałam zaznaczyć, że wtedy decyzyja ta podyktowana była również ogromną życzliwością do mojej nauczycielki matematyki w gimnazjum — ta pozytywna relacja i umiejętności nauczycielki w przekazywaniu wiedzy były podstawą do mojego osobistego rozwoju w tej dziedzinie. W liceum jednak nie trafiłam na równie znaczącą osobę w moim życiu. Matematyką, którą bardzo lubiłam i z pasją rozwiązywałam wiele zadań, stała się nagle dla mnie dziedziną zupełnie niezrozumiałą. Sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela matematyki był dla mnie zupełnie niezrozumiały. Pamiętam, że pierwszy sprawdzian z tego przedmiotu, dotyczący umiejętności nabytych w gimnazjum i szkole podstawowej, napisały najlepiej dwie osoby z klasy, jedną z nich byłam ja. Jednak każdy kolejny sprawdzian z nowych umiejętności pisałam już

coraz gorzej. Na początku nie godziłam się z tym stanem rzeczy, próbowałam poprawić swoje oceny, jednak nie dałam rady. Nie byłam już uczniem z piątką na świadectwie, a uczniem z oceną dostateczną. Ta sytuacja powodowała u mnie frustrację i niechęć do przedmiotów ścisłych. W końcowej fazie edukacji w liceum nie wiedziałam, co tak naprawdę chcę robić w życiu, co studiować, jaką drogę edukacyjną wybrać, wiedziałam już jednak, że nie będzie to na pewno zawód nauczyciela matematyki.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski).

Udział osób znaczących w procesie pracy nad własnym rozwojem zaznaczył się wyraźniej w okresie studiów. Za osoby znaczące zostali uznani wykładowcy, nauczyciele akademicki, którzy stanowili dla studentów zarówno pozytywne, jak i negatywne wzorce osobowe:

Jest kilku wykładowców, którzy mi imponują, którzy w jakiś sposób są dla mnie wzorcami. Jest również kilku reprezentujących sobą typ ludzi, do jakich w żadnej mierze nie chciałabym należeć.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Opolski)

Uczestnicy badań zwracali uwagę przede wszystkim na cechy osobowe wykładowcy, nauczyciela. Szczególny podziw budziły: skromność, pokora, wyrozumiałość oraz cierpliwość. W pewnym stopniu studentom imponował też ogrom wiedzy reprezentowanej przez nauczycieli, ale bardziej ich stosunek i podejście do innych:

Chciałbym kiedyś osiągnąć taką wiedzę jak niektórzy moi nauczyciele, bardziej jednak chciałbym podchodzić do innych ludzi w taki sposób jak oni. Nie wzbudza mojego podziwu człowiek, który popisuje się swoją wiedzą i na każdym kroku daje odczuć studentowi, gdzie jest jego miejsce, albo okazuje swoje zniechęcenie, znudzenie przebywaniem w towarzystwie „niewiele rozumiejącego” studenta, a niekiedy irytację, gdy student próbuje zadać jakieś pytanie. Wykładowca robiący łaskę, że wyklada, obnoszący się ze swoją kwaśną miną to zdecydowanie nie jest dobry wzór osobowy dla nikogo.

(student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Wiedza nie stanowi — jak zauważyły osoby badane — najważniejszego kryterium wielkości człowieka, ważniejsza jest umiejętność bycia z ludźmi, traktowania innych z szacunkiem, życzliwością, nawet tych „niewiele rozumiejących, nic niewiedzących” studentów czy też ludzi spotykanych w codziennych sytuacjach. Radość czerpana z kontaktów z każdym człowiekiem, a także ciągle poszerzanie zakresu własnej wiedzy jest dużym wyzwaniem, któremu „mogą

sprostać tylko najlepsi”. W gruncie rzeczy każdy człowiek w sposób bardziej lub mniej świadomy wybiera sobie nauczycieli, z których rad, wskazówek, metod i przykładów jest gotów skorzystać w podejmowanym dziele autoedukacji. Nawet nauczyciele stanowiący negatywny wzorzec mogą w pewien sposób pomagać na drodze osobistego rozwoju:

dzięki nim wiem, jaki nie chciałbym być, jakich błędów nie popełniać, czego unikać, a co rozwijać, żeby stawać się lepszym człowiekiem, żeby nie zatracić się w swojej pasji, tracąc z horyzontu drugiego człowieka. (student III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Śląski)

Oprócz nauczycieli i wykładowców osobami znaczącymi w życiu uczestników badań byli ich rówieśnicy: koledzy, koleżanki, przyjaciele, a także starsze rodzeństwo. Ich rola w procesie autoedukacji polegała na motywowaniu do określonej aktywności, ukazywaniu wartościowych wzorców pracy nad sobą, inspirowaniu do poszukiwań nowych obszarów dla własnej autoedukacji. Uczestnicy badań pisali o tym w ten sposób:

Mój auto-rozwód odbywa się dzięki osobom, którymi się otaczam — kolekcjonuję wartościowych ludzi i szczerze uwielbiam wszystkich swoich przyjaciół. Moją „ostatnią zdobycz” była Włoszka poznana na Erasmusie, dzięki której mam zamiar rozpocząć kurs włoskiego.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska, Uniwersytet Śląski)

Spotkania z innymi ludźmi niekiedy mogą zmienić nasze życie, zwłaszcza, jeśli to Ktoś wyjątkowy, kto ma charyzmę, realizuje wartościowe cele, ma bogaty system wartości. W swoim życiu spotkałam takiego człowieka, o dziwo, w moim wieku, na studiach. Dzięki niemu zrozumiałam, że człowiek nie może żyć tylko dla siebie, że najpełniej się realizuje, gdy robi coś dla innych. Jego pomysły na życie imponowały mi, podobnie jak jego wiara. Przy nim okazałam się „malutka” pod różnym względem. Teraz wspólnie organizujemy różne akcje charytatywne, podejmujemy wolontariat, działamy w religijnej wspólnocie akademickiej, myślimy o misjach dla osób świeckich. I co ciekawe — nasze grono wciąż się powiększa.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

mój przyjaciel dopiero uświadomił mi jak ważne jest dążenie do realizacji marzeń oraz motywował do nauki i pracy nad sobą.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Matematyka, Uniwersytet Śląski)

I jeszcze jeden przykład wypowiedzi, który świadczy o tym, że problematyka osób znaczących — rówieśników, z którymi mamy styczność, może być

rozpatrywana w nieco innym aspekcie, związanym z rozwojem sfery poznawczej oraz wypełnianiem zadań wynikających z roli studenta:

W przyswajaniu i zrozumieniu nowej wiedzy, ale też we własnym rozwoju pomagają mi osoby, które zabierają głos na zajęciach. Przysłuchując się ich osobistym interpretacjom i wnioskom mogę skoncentrować się na tym, co ja sam pominąłem, na co nie zwróciłem należytej uwagi. Ważna jest dla mnie dyskusja z tymi osobami, wtedy dopiero można dochodzić do przeróżnych zależności i odkrywać wiedzę, a nie tylko odtwarzać przeczytaną literaturę. Nawet towarzyszące temu emocje pomagają zapamiętywać materiał [...]. Paradoksalnie moi koledzy i koleżanki, którzy są antywzorem, jeśli chodzi o sposób zachowania na zajęciach i infantylność emocjonalną przypominają mi jak być nie powinno i mobilizują do tego, aby być bardziej dojrzałym. Pobudzają do refleksji na temat roli studenta i tego, że nikt nie kazał mi tu być, sam płacę za moje studia, dlatego powinienem wykorzystać do maksimum to, co może mi zaoferować uczelnia.

(student II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Spotkanie z drugim człowiekiem może wyrzucić głęboki wpływ, zwłaszcza na kogoś, kto dopiero szuka i próbuje określać samego siebie. Wspólna rozmowa, dialog stają się okazją nie tylko do wzajemnego poznania się, ale również do lepszego poznania samego siebie. Według Martin Bubera, dzięki spotkaniu z drugim człowiekiem, jednostka może zaistnieć jako świadome siebie Ja³², co nie pozostaje bez znaczenia dla budowania własnej tożsamości. Oprócz tego drugi człowiek, stając się swoistym, godnym naśladowania wzorem, potrafi niekiedy wskazać wartościowe cele życiowe, w tym również autoedukacyjne, pchnąć jednostkę na drogę wielkich wysiłków. „Spotkanie człowieka z człowiekiem — jak pisze Józef Tischner — niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolna jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego go świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego co jest”³³.

Momenty krytyczne

W życiu każdego człowieka zdarzają się momenty krytyczne, trudne, które zmuszają do refleksji, przewartościowania własnego życia, poszukiwań nowych celów i dróg ich realizacji. W skrajnych przypadkach powodują okresową stagnację, zahamowanie aktywności, a nawet mogą prowadzić do utraty poczucia

³² Zob. M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wyb., przeł. i wstęp J. DOKTÓR. Warszawa, Pax, 1992, s. 41—56 oraz 140—152.

³³ J. TISCHNER: *Bezdroża spotkań*. „Analecta Cracoviensia”, 1980. T. 12, s. 142.

sensu życia i stanów depresyjnych. W analizowanych tekstach autobiograficznych odnalazłam argumenty świadczące o znaczeniu tego czynnika dla podejmowania i przebiegu procesu autoedukacji studentów. Momenty krytyczne w życiu uczestników badań były związane głównie z pierwszą, nieszczęśliwą miłością, odwołaniem ślubu, przypadkową ciążą i samotnym macierzyństwem, śmiercią jednego z rodziców, nieudaną rekrutacją na wymarzony kierunek studiów. Każda taka sytuacja, w mniejszym lub większym stopniu związana jest z cierpieniem, które nierzadko pozwala nam odkryć prawdę o sobie, o własnej kondycji. Cierpienie w paradoksalny sposób może wzmacniać człowieka w poczuciu istnienia. Ricoeur zauważa, że mamy tu do czynienia z jakąś bezwarunkową bezpośredniością: cierpię — jestem, bez żadnego ergo. Nie ma tu miejsca na żadne metodyczne wątplenie: zredukowane do cierpienia Ja jest żywą raną³⁴. Cierpienie zmienia jednak nie tylko sposób widzenia świata przez człowieka, ale przede wszystkim zmniejsza jego zdolność do działania, skupiając uwagę jednostki na własnym Ja. Niekiedy poraża też zdolność człowieka do wykonywania różnych czynności, pomimo chęci czy też świadomości konieczności ich wykonania. Oznacza więc swego rodzaju bierność. Cierpienie sprawia również, że człowiek upokorzony własną niemocą, czując się często ofiarą, może zatracić szacunek do samego siebie, utracić poczucie własnej godności. Cierpienie objawia zatem z jednej strony niesłychanie intensywne poczucie istnienia, z drugiej zaś — niemoc człowieka, który nie może w żaden sposób określić ani wybrać swej egzystencji³⁵. Na podstawie uzyskanych wyników badań biograficznych można zauważyć, że momenty krytyczne, które pojawiły się w życiu badanych studentów, i związane z tym negatywne przeżycia powodowały za każdym razem okresowe zahamowanie aktywności autoedukacyjnej. W tych trudnych chwilach — jak wynika z narracji uczestników badań — człowiek poszukuje przede wszystkim momentów wyciszenia, samotności, w których łatwiej o refleksję nad sobą, spojrzenie „w głąb”, poszukanie wewnętrznej siły. Istotna jest także obecność i wsparcie osób znaczących: rodziny, przyjaciół, ukochanej osoby. Niekiedy podjęcie określonego działania w ramach wolontariatu, studiów czy nowej pracy sprzyja radzeniu sobie z kryzysem, otwiera nowe możliwości poznawania samego siebie, wzmacnia zaburzone poczucie własnej wartości i pozwala na ponowne podejmowanie działań na rzecz własnego rozwoju. Nierzadko mają one jednak zupełnie inny charakter i wyższą jakość, co może potwierdzać tezę, że bez różnych przejść traumatycznych rozwój nie byłby tak pełny i głęboki. Oto przykładowe fragmenty autobiografii uczestników badań, dotyczące omawianych powyżej zagadnień:

³⁴ P. RICOEUR: *Filozofia osoby*. Kraków, WN PAT, 1992, s. 56.

³⁵ IBIDEM, s. 57—63. Zob. także: O. BOULNOIS: *To nie do zniesienia*. „Communio” 1991, nr 5, s. 35—52; K. ABLEWICZ: *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*. „Prace Pedagogiczne” 1996, z. 23.

W gimnazjum i liceum poznałam smak rozwoju duchowego, należałam do wspólnoty, czułam bliskość kochającego Boga. Chciałam być na Jego obraz i podobieństwo, szukałam odpowiedzi co konkretnie powinnam robić, aby zmieniać się na lepsze i doskonalić, aby patrzeć na innych ludzi spojrzeniem Chrystusa. A potem, poznałam chłopaka, dużo starszego ode mnie... i wszystko się skończyło. Zakochałam się pierwszy raz w życiu. Przestałam chodzić do kościoła, do grupy modlitewnej, pojawiły się nowe cele i wartości. To nie był jednak udany związek. Toksyczny, pełen gwałtownych emocji, zazdrości. A potem on mnie zostawił, poznał kogoś innego. To był najtrudniejszy czas w moim życiu, tak naprawdę nie miałam ochoty na nic, nie wróciłam do kościoła, przestałam dbać o siebie, ledwo zdałam maturę, zrezygnowałam z wcześniejszych aspiracji zawodowych — chciałam być nauczycielką. Dostałam się na zupełnie inne studia, które nie dawały mi żadnego zadowolenia i satysfakcji. Kiedyś moja najlepsza przyjaciółka zapytała, czy nie pomogłabym jej w pracy wolontariackiej, nie wiem dlaczego, ale się zgodziłam i to był mój pierwszy krok do wyzwolenia. Tam poznałam człowieka, który uświadomił mi, jak ważne są marzenia, motywował do samorozwoju, dzięki niemu podjęłam decyzję o zmianie kierunku studiów, podeszłam jeszcze raz do matury, poprawiłam wyniki, dostałam się na wymarzone studia. Teraz każdy dzień nabiera znaczenia, czuję, że jestem na właściwym miejscu, że robię to, co lubię, zaczęłam świadomie się rozwijać i stawiać sobie nowe cele... A za miesiąc czeka mnie najważniejsze wydarzenie — ślub z Kacprem, dzięki któremu jestem tu, gdzie jestem.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Najtrudniejszą decyzją, jaką podjęłam w życiu było rozstanie z narzeczoną, z którym byłam 6 lat. Długo zastanawiałam się, czy to dobry wybór, czy nie będę żałować. Niestety, nie miałam z kim porozmawiać na ten temat i z tym dylematem zostałam sama. Obawiałam się, jak moje życie będzie wyglądać bez niego, tyle, że od dłuższego czasu nie było już „nas”. Każde z nas żyło swoim życiem, swoimi problemami. Nie było już słów ani gestów świadczących o miłości, zrozumieniu, zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. W tym trudnym czasie podejmowania decyzji najlepiej czułam się w samotności, nigdy jeszcze tak blisko nie byłam z samą sobą [...]. Najgorsze były dni kiedy rodzina miała do mnie żal i pretensje o to, że go zostawiłam. Nie pytali, co było nie tak w naszym związku, założyli od razu, że to była moja wina. Wtedy nie mogłam liczyć na ich pomoc i wsparcie, każdy dzień był dniem przeplakany i pełnym smutku. Nie miałam ochoty ani też nie chciałam się rozwijać, musiałam przewartościować swoje życie, przemyśleć na nowo własne cele, pouklądać wszystko w nowej sytuacji. Dziś wiem, że była to najlepsza decyzja, jaką podjęłam w życiu, „wzięłam sprawy w swoje ręce” i zmieniłam coś, co nie dawało mi szczęścia i radości [...]. Dziś w moim życiu jest ktoś, dla kogo jestem najważniejsza, kto mnie kocha i okazuje mi to na każdym kroku. [...] nigdy nie zamierzam się poddać, przestać walczyć o siebie i swoje marzenia, bo tylko ten, kto się boi i nie ryzykuje, nie osiąga w życiu szczęścia.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Moje życie rozkładałam na dwa etapy: do ukończenia szkoły średniej i po nieudanej rekrutacji na wymarzony kierunek studiów: pedagogikę. W jednej chwili moje plany leżyły w gruzach. Zawsze do wszystkiego podchodziłam ambicjonalnie, jednak musiałam zweryfikować swoją wiedzę o sobie. Pojawiły się wtedy bardzo negatywne emocje... wolę tego nie roztrząsać. Po opadnięciu emocji zaczęłam myśleć, co dalej. Byłam pewna, że nie chcę przesiedzieć beczynnie całego roku w oczekiwaniu na kolejną rekrutację. Postanowiłam rozpocząć studia na kierunku zupełnie niezwiązanym z moimi planami zawodowymi. Efektem mojej decyzji był rok spędzony na Akademii Medycznej, na kierunku: Dietetyka. Jednocześnie przygotowywałam się do egzaminu maturalnego, żeby poprawić wyniki. Rok ten był czasem zdobywania wiedzy i doświadczenia, a także przyjaźni. Spotkałam przyjaciela, który uświadomił mi, jak ważne jest dążenie do realizacji celów i motywował do nauki i pracy nad sobą [...]. Po roku dostałam się na pedagogikę.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

kolejnym, dosyć gwałtownym i nieoczekiwanym zwrotem akcji w moim życiu była „klęska” związana z niedostaniem się na wybrany kierunek studiów. W czasie tego roku, aż do grudnia mogę powiedzieć, że moja autoedukacja utknęła w miejscu — trochę obraziłam się na życie i postanowiłam przeczekać jakoś ten rok. Wtedy na mojej drodze życia, za sprawą Powiatowego Urzędu Pracy, stanął staż w Miejskiej Policji w Sosnowcu. Wtedy, mogę z czystym sumieniem powiedzieć, zaczęło się moje dorosłe życie. Zaczęłam uczyć się siebie w nowych sytuacjach w otoczeniu nowych ludzi i spodobało mi się to. Coraz częściej podejmowałam świadomie refleksję na swój temat. Od tamtego momentu zaczęłam tak naprawdę poznawać i doceniać swoją wartość i to był początek moich nowych celów na drodze osobistego wzrostu.

(studentka I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Bardzo przeżyłam moment, gdy nie dostałam się na studia, przez długi czas byłam zalamana i nie czułam się zdolna do żadnego wysiłku, jakby życie straciło swój sens. Wiele zawdzięczam moim rodzicom, którzy próbowali ze mną rozmawiać i choć nie chciałam słuchać, to jednak docierały do mnie ich argumenty. Zrozumiałam, że nie chcę tracić roku na zastanawianie się, co robić ze swoim życiem, dlatego zapisałam się na studia ekonomiczne, dalekie od moich zainteresowań, lecz dające możliwość wyższego prawdopodobieństwa zdobycia pracy w przyszłości. Pierwszy rok był to pewnego rodzaju zastój w samodzielnej pracy nad sobą. Na drugim roku zaczęłam się zastanawiać nad nadaniem mojemu studiowaniu jakiegoś celu. Rozważania te doprowadziły mnie do konkluzji, że nie dam rady działać w przyszłości jedynie z rozsądku, będąc głucha na moje wewnętrzne potrzeby przebywania z ludźmi, a nie z wykresami oraz liczbami. Postanowiłam ponownie wziąć udział w rekrutacji na pedagogikę i się dostałam. W końcu znalazłam się wśród ludzi, którzy inspirowali mnie

do działania. Zajęcia stały się nie tylko przedmiotami do zaliczenia, ale nierzadko wskazówkami do dalszej pracy nad sobą.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Są też takie momenty krytyczne w życiu człowieka, które wymuszają niejako konieczność pracy nad sobą w zakresie osiągnięcia dojrzałości, gotowości do bycia odpowiedzialnym człowiekiem, radykalnego przewartościowania dotychczasowych planów i celów, ustalenia nowych priorytetów. Ostatni fragment autobiografii studentki II roku niestacjonarnych studiów magisterskich na kierunku: Pedagogika, stanowi — jak się wydaje — dobrą ilustrację powyższego stwierdzenia:

Myszę, że pierwsze świadome samodzielne próby pracy nad sobą podjęłam pod koniec liceum, kiedy to dowiedziałam się, że jestem w ciąży. Był to moment przełomowy i wtedy rozumiałam, że nie jestem już sama. Zawsze zależało mi na wykształceniu na tyle, by zdać maturę z jak najlepszym wynikiem, jednak nie miałam obranych kierunków swojej edukacji, nie wiedziałam, kim chcę być. Od momentu narodzin córeczki wiedziałam, że chcę pracować z dziećmi. Dlatego też, ukończywszy szkołę, postanowiłam rozpocząć studia z zakresu psychologii lub pedagogiki. Moment, w którym zostałam mamą, uważam za przełomowy z tego względu, iż świadomie chciałam być lepszym człowiekiem. Co więcej — musiałam się zmienić — stać się bardziej niezależną i dojrzałą. Nie było już miejsca na ryzykowne działania czy nieprzemyślane decyzje. Zaczęłam zdawać sobie sprawę, że nie mogę już bezkarnie popełniać błędów. Nie pamiętam, jaka byłam przed ciążą — czy byłam mniej świadoma swoich działań i zachowań. Jednakże jestem pewna, że to właśnie ciąża mnie odmieniła. Oczywiście czas, w którym zmieniałam się wewnętrznie, był nie tylko czasem sukcesów, było w nim również dużo porażek. Niektóre z nich związane były z kryzysem ról, które mam pełnić — już nie zwykłej nastolatki, ale mamy. Dodatkowo, jako samotna matka, musiałam zacząć wykazywać się jeszcze większą siłą i spokojem wewnętrznym — trzeba jednak przyznać, że przychodziło mi to z trudem. Z perspektywy czasu wiem, że musiałam stać się bardziej pewna siebie, umieć nawiązywać i utrzymywać kontakty z różnymi ludźmi [...]. Głównym motywem, jaki mi przyświecał, była miłość do córki i chęć wyjścia na tzw. prostą. Patrząc wstecz na swoje życie i na to, co się wydarzyło w przeciągu ostatnich siedmiu lat, mogę stwierdzić, że był to czas wielu przemian. Oceniam je jako pozytywne, ponieważ dzięki tym wszystkim wydarzeniom teraz jestem szczęśliwą i dumną mamą, a także nauczycielką, która kocha swoją pracę i czerpie z niej satysfakcję [...], czuje, że jestem zadowolona ze swojego życia, że włożony wysiłek zapocentrował. Jestem w stanie nawet stwierdzić, że nic bym w nim nie zmieniała.

Inne uwarunkowania

W tym miejscu chciałam zwrócić uwagę na jeszcze inne niż opisane wcześniej uwarunkowania autoedukacji, które pojawiały się w autobiografiach badanych studentów. Były to różnorodne, pojedyncze wypowiedzi, świadczące o tym, że czynniki wpływające na autoedukację mają złożony i wielowymiarowy charakter. Niektóre z nich odnosiły się do własnych, pozytywnych bądź negatywnych doświadczeń, związanych z procesem studiowania. Pracę nad własnym rozwojem może utrudniać — zdaniem studentki pedagogiki — rozczarowanie studiami:

generalnie nie mogę pochlebnie wypowiedzieć się o moich studiach pedagogicznych, może dlatego, że mam porównanie z innym kierunkiem studiów. Słowa, które przychodzi mi na myśl, to nuda i rozczarowanie. Myślę, że jestem obiektywna w swoim sądzie, odnoszę sukcesy w nauce, nie miałam nigdy problemów z wykładowcami. Nie mam powodów być stronnica. Cieszę się, że mogę przełać na papier to, co przez dłuższy czas było w moich myślach. Rozpoczynając studia humanistyczne, miałam wielkie oczekiwania, zwłaszcza atmosfery szacunku dla drugiego człowieka, rozwijania sfery wartości i cech osobowości. Tego, co będzie potrzebne w pracy z drugim człowiekiem i, oczywiście, najnowszej wiedzy, popartej badaniami. Pomijając pojedyncze zajęcia, które były wartościowe, pozostałe w żadnej mierze nie spełniły moich oczekiwań [...]. Przeszkadzało mi szczególnie to, że byłam traktowana jak uczeń, za najmniejszy wysiłek można było dostać ocenę bardzo dobrą. Nie było żadnych sensownych, wymiernych wymagań i kryteriów, co mnie osobiście demotyowało do nauki, nie mówiąc o autoedukacji. Można się zastanowić, czy to normalne, żeby z danego przedmiotu wszyscy studenci od góry do dołu mieli piątki na koniec semestru?

Inne osoby doceniły za to znaczenie procesu studiowania dla autoedukacji:

Na studiach zdarzały się ciekawe wykłady i zajęcia, ale były też takie, z których niewiele wynosiliśmy. Ogólnie studia pobudziły moją aktywność twórczą i rozwinęły wyobraźnię.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska, Uniwersytet Rzeszowski)

studia dają aparat pojęciowy, zmuszają do obcowania z różnymi tekstami i narzędziami. Dają umiejętność prowadzenia dyskusji, występowania na forum publicznym, szukania informacji, jak i organizacji swojej przyszłej pracy. Poznałam nowych ludzi, uczę się życia w społeczeństwie. Studia w pewien sposób wzbogacają życie emocjonalne i społeczne. Życie studenckie to jedno z najwspanialszych doświadczeń, jakie mnie spotkało. Tworzenie wspólnych projektów, wspólne zainteresowania, imprezy, przyjemności.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Jedna ze studentek nie ukrywa, że jej motywacja do pracy nad sobą i na rzecz innych ludzi wynika w dużej mierze ze zmiany zasad przyznawania stypendiów naukowych na uczelni, które obecnie są przyznawane nie tylko za osiągnięcia naukowe, ale również za zaangażowanie w dodatkową pracę, działalność.

W analizowanych autobiografiach zaznaczyły się dodatkowo inne czynniki negatywnie warunkujące proces autoedukacji, np. niewystarczające środki finansowe lub ich brak:

Niestety, nie zawsze mamy możliwość do pełnego korzystania z możliwości, jakie daje nam świat. Często brak pieniędzy uniemożliwia nam dostęp do dóbr tego świata. Podróżowanie, obcowanie ze sztuką, teatrem wiąże się z określonymi nakładami finansowymi. Uważam, że jest to jeden z podstawowych hamulców pełnego rozwoju człowieka i samodoskonalenia jednostki.

(student II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Inne negatywne czynniki to: brak lub niewystarczająca ilość czasu na autoedukację, zły stan zdrowia i przemęczenie, brak dostępności do różnych źródeł wiedzy, mieszkanie w małej miejscowości.

Dokonując podsumowania uwarunkowań autoedukacji, zestawiałam w punktach podobieństwa i różnice, które zarysowały się przy analizie tekstów autobiograficznych studentów wykazujących wysoki i niski stopień aktywności autoedukacyjnej:

1. Wytrwałość, silna wola, odpowiedzialność, systematyczność, konsekwencja, samodyscyplina, wiara w siebie, chęć osiągnięcia sukcesu, ambicja, a także umiejętność planowania i stawiania sobie celów, a następnie ich realizacja znacznie częściej charakteryzują osoby deklarujące wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej.
2. Perfekcjonizm wydaje się czynnikiem mocno związanym z wysokim stopniem aktywności autoedukacyjnej — w żadnym tekście autobiograficznym, napisanym przez studentów o niskim stopniu tej aktywności, nie pojawiły się odniesienia do tego zagadnienia, nie zaobserwowałam też postawy perfekcjonistycznej w przebiegu życia tych osób.
3. W autobiografiach osób o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej zaznaczyły się wyraźnie problemy z samooceną, zwłaszcza w obszarze poczucia kontroli i sprawstwa, co może przejawiać się w większej ostrożności, konserwatyzmie oraz mniejszej konsekwencji w działaniu oraz wysokim poziomie lęku przed podejmowaniem ryzyka.
4. W tekstach autobiograficznych obu grup — studentów o wysokim i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej mocnym akcentem były uwarunkowania związane z rodziną. Decydujące znaczenie dla podejmowania i przebiegu autoedukacji ma zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu w rodzinie, zwłaszcza

potrzeby akceptacji, miłości i uznania. W rodzinach osób deklarujących wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej dało się zauważyć więcej wzmocnień pozytywnych, w postaci aprobaty, zachęty, zainteresowania działalnością dziecka, ale także pozytywnych wzorców rodziców, rodzeństwa, którzy sami rozwijali jakieś formy aktywności autoedukacyjnej. Traktowanie w rodzinie autoedukacji jako pożądanej i cennej wartości, przy zachowaniu właściwych postaw rodzicielskich, jest czynnikiem sprzyjającym podejmowaniu pracy nad sobą i w pewien sposób warunkującym przebieg tego procesu.

5. W analizowanych tekstach słabo zaznaczył się wątek innych osób znaczących i obcowania z dziełem literackim, nie zanotowałam przy tym znaczących różnic pomiędzy badanymi grupami. Zauważyłam jedynie, że studenci deklarujący wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej nieco częściej w swoich wypowiedziach podejmowali to zagadnienie, uzasadniając szerzej udział osób znaczących — nauczycieli, wykładowców, rówieśników oraz lektury osobistej w dziele ich osobistego wzrostu. Ze względu na cele podjętych badań warto zatrzymać się przez chwilę na postrzeganiu przez studentów nauczyciela akademickiego jako osoby znaczącej. Może on stać się dla młodych ludzi wzorem do naśladowania, przede wszystkim dzięki cechom osobowym, które posiada i relacjom, jakie nawiązuje z innymi ludźmi. Mniejsze znaczenie natomiast mają w tym przypadku jego wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu.
6. O momentach krytycznych w swoim życiu opowiedzieli głównie studenci deklarujący wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej, co nie znaczy, że w drugiej grupie takie momenty się nie pojawiały. Wyniki te stanowią w pewien sposób potwierdzenie tendencji do większej otwartości, refleksyjności, dbałości o szczegóły biograficzne, którą zaobserwowałam w narracjach osób o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej.

Analizując teksty autobiograficzne studentów, stopniowo odkrywałam kolejny obszar tematyczny, który pozwala spojrzeć na autoedukację z punktu widzenia atrybutów osobowych człowieka.

4.4. Aktywność autoedukacyjna uczestników badań w aspekcie atrybutów osobowych człowieka Pytanie o cel i sens podejmowanej pracy nad własnym rozwojem

Przebieg życia osób badanych, sposób budowania narracji oraz niektóre z wypowiedzi wskazują na związek autoedukacji z godnością człowieka, jego tożsamością, wolnością, odpowiedzialnością. Problematyka atrybutów osobo-

wych najpełniej jest rozpatrywana na gruncie personalizmu, a ostatnio także psychologii personalistycznej. Szerzej pisałam na ten temat w rozdziale teoretycznym niniejszej pracy. W tym podrozdziale, na podstawie rekonstrukcji życia osób badanych, ograniczę się do prezentacji możliwych do uchwycenia wzajemnych relacji pomiędzy autoedukacją, a atrybutami osobowymi człowieka. Nie było to łatwe zadanie, wymagało wielokrotnej i wielostronnej analizy tekstów autobiograficznych, zwłaszcza w odniesieniu do kontekstu prezentowanych narracji. Praca nad materiałem badawczym pozwoliła przede wszystkim na uchwycenie związku pomiędzy autoedukacją a tożsamością człowieka, która jest uważana za warunek konieczny podejmowania pracy nad sobą. Brak poczucia tożsamości wyklucza bowiem jakikolwiek rozwój człowieka. Poczucie tożsamości nie pojawia się jednak automatycznie, w swym ostatecznym kształcie zawsze stanowi rezultat trwałego wysiłku egzystencjalnego. Własna tożsamość jest nie tylko określoną potencjalnością, którą trzeba sobie uświadomić i zrealizować, ale przede wszystkim — jak zauważył Karol Wojtyła — zadaniem i zobowiązaniem³⁶. Zachowanie własnej tożsamości wymaga nieustannej czujności i działań samopodtrzymujących. Wydaje się, że w warunkach zmiennego świata współczesnego, rozpoznawanie, zachowywanie i kształtowanie własnej tożsamości nie jest zadaniem łatwym³⁷. W analizowanych tekstach autobiograficznych odnalazłam bardzo niewiele bezpośrednich odniesień do tego zagadnienia, jednak na podstawie rekonstrukcji przebiegu życia osób badanych należy stwierdzić, że autoedukacja może stanowić ważny czynnik wspomagający budowanie własnej tożsamości. Przy okazji konkretnego działania ukierunkowanego na urzeczywistnianie różnorodnych celów autoedukacyjnych jednostka uzyskuje też wiedzę o sobie, w postaci np. opinii i ocen formułowanych przez innych ludzi, informacji zwrotnych, związanych z obserwacją własnych sukcesów, porażek, własnego sposobu reagowania, a także autorefleksji. Taka rola autoedukacji zaznaczyła się szczególnie w okresie dorastania, gdy młodzi ludzie — uczestnicy badań — usiłowali określić własną tożsamość. Podejmując pierwsze próby pracy nad sobą, przy okazji poszerzali i porządkowali wiedzę o sobie, a także odkrywali wartości, które stały się podstawą ich filozofii życiowej, niekoniecznie w pełni uprzytamnianej, niemniej pełniącej funkcję regulatywną, zwłaszcza w sferze etyki. W okresie studiów mocniej zaznaczyła się rola autoedukacji dla kształtowania czy też podtrzymywania własnej tożsamości. Niektóre osoby świadomie bowiem uczyniły obszarem swojej autoedukacji systematyczne, zamierzone zdobywanie wiedzy o sobie z możliwie szerokich źródeł. Przedmiotem ich zainteresowań były różne zakresy treściowe, ale główny akcent został poło-

³⁶ Zob. K. WOJTYŁA: *Podmiotowość i to, co nieredukowalne w człowieku*. „Ethos” 1988, nr 2—3, s. 21—28.

³⁷ Por. Z. MEŁOSIK: *Edukacja globalna — nadzieje i kontrowersje*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, IHNOiT, 1994, s. 89 oraz Z. MEŁOSIK, T. SZKUDLAREK: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Impuls, 1998, s. 59—77.

zony na sferę emocji, stosunek do samego siebie i innych ludzi, własne dążenia i filozofię życiową. Zakładane cele autoedukacyjne w tym zakresie nierzadko obudowane były konkretnymi sposobami ich realizacji.

Systematyczne, pełniejsze poznawanie samego siebie, a tym samym doświadczanie własnego Ja — jak zauważył Józef Tischner — staje się dla konkretnego człowieka swoistą wartością. Przeżywa on wówczas siebie jako pewną szczególną wartość i staje się tym samym zdolny do doświadczania innych wartości³⁸. Piękną metaforą posłużył się autor w swoich rozważaniach o etycznej naturze człowieka, pisząc, że układ wartości to partytura, według której człowiek wygrywa swoje życie. Jest ono pieśnią o konkretnym brzmieniu, a człowiek jest tu zarówno artystą — podmiotem tworzącym pieśń, jak i instrumentem, na którym owa pieśń uzyskuje własną harmonię dźwięków³⁹. Badani studenci w niewielkim stopniu wydają się być świadomi świata wartości, bardzo rzadko w bezpośredni sposób odnosili się do konkretnych wartości, wokół których budują swoje życie, jednak rekonstrukcja przebiegu ich życia, stylu bycia w przeróżnych sytuacjach, a także zakładanych celów autoedukacyjnych daje świadectwo wyznawanym wartościom⁴⁰. Na tej podstawie można zauważyć pewne wiodące tendencje w obu badanych grupach studentów o wysokim i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej. W pierwszej grupie wydają się dominować wartości duchowe, zwłaszcza praca, przyjaźń, miłość, rodzina, odpowiedzialność, cierpliwość, pomoc drugiemu człowiekowi (akcentowana głównie przez studentów pedagogiki i realizowana w ramach wolontariatu, różnych akcji prospołecznych) oraz wartości witalne, koncentrujące się wokół zdrowia, dobrego samopoczucia, zdrowego odżywiania. W systemie wartości uczestników badań ważne miejsce zajmują również wartości absolutne, związane z pogłębianiem wiary, życia religijnego, poszukiwaniem kontaktu z Absolutem. W tekstach autobiograficznych studentów wykazujących niski stopień aktywności autoedukacyjnej daje się zauważyć natomiast mocniejszy nacisk na wartość wiedzy, pracy i kariery zawodowej, która daje pewną stabilizację życiową i możliwość realizacji innych wartości, związanych np. z założeniem rodziny. Większe znaczenie wydaje się mieć także urzeczywistnianie wartości hedonistycznych i utylitarnych, mniejsze natomiast — witalnych i absolutnych⁴¹. Ze względu na syntetyczny opis wątków biograficznych trudno jednoznacznie określić indywidualny porządek

³⁸ J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków, Znak, 1975, s. 168.

³⁹ IDEM: *Etyka wartości i nadziei*. W: D. HILDEBRAND, J.A. KŁOCZOWSKI, J. PAŚCIAK, J. TISCHNER: *Wobec wartości*. Poznań, W drodze, 1984, s. 56—57. Myśl tę w interesujący sposób rozwija Krystyna Ablewicz przy okazji prezentacji swojej koncepcji teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki antropologicznej. (zob. K. ABLEWICZ: *Teoretyczne i metodologiczne pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wyd. UJ, 2003, s. 192—193).

⁴⁰ Por. K. ABLEWICZ: *Teoretyczne i metodologiczne...*, s. 179.

⁴¹ Porządek wartości przyjął za Maxem Schelerem (Pod. za K. ABLEWICZ: *Teoretyczne i metodologiczne...*, s. 196).

aksjologiczny życia osób badanych charakteryzujących się niskim stopniem aktywności autoedukacyjnej. Niektóre wypowiedzi autobiograficzne studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej świadczą o tym, że ich życie i podejmowane działania są podporządkowane obiektywnej hierarchii wartości, czego wyrazem może być zaobserwowana umiejętność poświęcania wartości niższego rzędu na rzecz wartości wyższego rzędu, np. pragnienia wypoczynku, przyjemności, zabawy dla pracy, przyjaźni, pomocy drugiemu człowiekowi. Krystyna Ablewicz zjawisko to nazywa aksjologicznym przełomem, ofiarą lub poświęceniem, wskazując, że dopiero na poziomie wartości wyższych można żyć dla drugiego, dostrzec wartość istnienia człowieka jako wartość bezwzględną, a także jako taką — wartość własnego życia⁴². Janusz Czapiński zauważył ponadto, że posiadanie i uznanie w osobistym systemie aksjologicznym wartości absolutnych decyduje w dużej mierze o stabilności pozytywnych modeli przestrzeni życiowej, wytwarzanych przez człowieka jako obraz świata: „Aby być aktywnym podmiot musi wierzyć w ostateczny triumf tego, co uznał za dobro. Człowiek, który przestaje ufać w pozytywny porządek świata, przestaje być tym samym wrażliwy na to, co mogłoby temu porządkowi zagrażać”⁴³. Autor przyjmuje tezę o inklinacji wartościującej, jako pewnej stałej tendencji do reagowania w określony pod względem wartościowości sposób. Inklinacja ta rzutuje na ocenianie bodźców napływających do organizmu ze względu na ich wartość. Inklinacja pozytywna oznacza, że jednostka skłonna jest dostrzegać raczej dobre niż złe strony świata i siebie, gotowa jest nadawać niejasnym, nowym, „nie nacechowanym wcześniej wartościami” sygnałom znaczenie pozytywne. Jest ona tendencją, wiążącą się z szeroko rozumianym stanem normy, wspierającym wolę życia. Inklinacja negatywna natomiast stanowi odrębny wymiar uruchamiający innego typu aktywność, pomagający wyizolować w przestrzeni życiowej zło i dystansować się wobec niego. Ich uzupełnianie się (z akcentem na inklinację pozytywną) zapewnia człowiekowi dynamikę życiową i bezpieczeństwo oparte na realistycznej ocenie sytuacji. Ważne, aby człowiek nie poddał się inklinacji negatywnej, w czym pomocna jest świadomość zależności od samego siebie, poczucie sprawowania kontroli nad wydarzeniami, a także poczucie wsparcia ze strony innych osób oraz pomocy i zależności ponadosobowej, najwyższej, nadrzędnej, czyli opatrności, siły wyższej decydującej o pomyślnym losie⁴⁴. W tym kontekście obecność wartości absolutnych w osobistym systemie aksjologicznym człowieka może być dodatkowym czynnikiem sprzyjającym podejmowaniu pracy nad własnym rozwojem. Wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej

⁴² Ibidem, s. 197—198.

⁴³ J. CZAPIŃSKI: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej (O naturze optymizmu)*. Wrocław, Ossolineum, 1985, s. 8.

⁴⁴ Ibidem. Zob. także: IDEM: *Wartościowanie. Efekt negatywności (O naturze realizmu)*. Wrocław, Ossolineum, 1988.

jest związany bowiem — jak wykazały badania — z orientacją podmiotową jednostki i optymistycznym podejściem do życia.

Ukształtowanie poczucia własnej tożsamości, otwarcie się człowieka na wartości, ich aktywne poszukiwanie, wybór i kreacja okazują się możliwe jedynie wówczas, kiedy człowiek pozostaje wolny. Wolność jest uważana za najbardziej charakterystyczny aspekt człowieka jako osoby. Wynika ona z faktu życia duchowego człowieka, dzięki któremu jest on zdolny do zajęcia stanowiska wobec samego siebie i świata, może być panem swoich działań. Wolność przejawia się w podejmowanych decyzjach, w możliwościach wyrażania, urzeczywistniania oraz rozwoju samego siebie w imię wartości, które uznaje się za najcenniejsze⁴⁵. Rollo May zauważył, że gdy człowiek zaczyna świadomie wybierać sposób swego życia, szczególnej intensywności nabiera doświadczanie przez niego samego siebie, a dyscyplina zewnętrzna zmienia się w samodyscyplinę, konieczną ze względu na wartości, jakie chce się osiągnąć. To właśnie wartości stają się wówczas dla człowieka swego rodzaju psychologicznym centrum, rdzeniem integracji, który skupia siły⁴⁶. Z analizowanych tekstów autobiograficznych wynika, że podejmowanie (w wolności) ważnych życiowych decyzji wzmacnia poczucie sprawstwa, buduje świadomość, że jest się autorem własnego życia, co stanowi jeden z istotnych czynników warunkujących aktywność autoedukacyjną jednostki. Wojciech Gromski, odwołując się do znanych koncepcji i teorii psychologicznych, zauważył, że ograniczenie lub pozbawienie człowieka swobody wyboru każdorazowo prowadzi do niedostatków w zakresie aktywności sprawczej, a także w zakresie poczucia osobistej kontroli nad otoczeniem⁴⁷. „Naruszenie” atrybutu wolności, ale także godności uwidoczniło się w momentach krytycznych życia badanych studentów i powodowało uruchomienie potrzeby przywrócenia tych atrybutów, co przejawiało się w określonych zachowaniach osób badanych, np. podejmowaniu przez nie wolontariatu, aktywności w ramach różnych wspólnot religijnych, kursów, szkoleń, poszukiwania i rozwijania nowych zainteresowań. Można powiedzieć, że pracując nad sobą, człowiek „czuje swoją wartość”, zwiększa się jego poczucie autonomii, poszerza pole wolności. Pewnego wyjaśnienia tego stanu rzeczy można poszukiwać na gruncie psychologii personalistycznej, która atrybuty osobowe człowieka traktuje jako źródła kreowania zachowań jednostkowych. Są one uważane za źródła dynamizujące i dążące do swego spełnienia. Henryk Gasiul stwierdził, że tak jak w przypadku popędów i potrzeb — niemożliwe jest ich niespełnianie. Nie można nie spełniać dążenia do godności czy też wolności, ponieważ są one źródłem dynamizującym

⁴⁵ Zob. M. NOWAK: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin, Wyd. KUL, 2000, s. 334—335.

⁴⁶ Pod. za: M. MALICKA: *Ja to znaczy...*, s. 162.

⁴⁷ W. GROMSKI: *Rozwojowe konsekwencje ograniczenia swobody wyboru*. W: *Zagrożenia, możliwości, potrzeby wspomagania rozwoju*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wyd. UMK, 1985, s. 33—56.

i wyzwalającym aktywność człowieka. Patrząc z perspektywy podmiotu, sygnałem spełniania się atrybutów jest doświadczany stan emocjonalny, który staje się motywem wtórnym. Naruszenie realizacji atrybutu wzbudza negatywne stany emocjonalne, umożliwienie spełniania się atrybutu prowadzi za to do wzbudzenia stanów pozytywnych emocjonalnie. Powtarzające się wzbudzenia stanów emocjonalnych danej jakości prowadzą też do wzmocnienia odpowiednich form aktywności, co ma znaczenie dla wytyczania kierunków rozwoju osobowości. Brak spełniania atrybutów może doprowadzić do zablokowania wzrostu osobowości⁴⁸. W niektórych autobiografiach zagrożenie realizacji atrybutu wolności następowało w wyniku nacisków najbliższego otoczenia (rodziny) i powodowało obniżenie motywacji do realizacji określonych zadań, w tym przypadku związanych z autoedukacją (rozwój zdolności twórczych). Jacek W. Brehm tłumaczy ten fakt obecnością w umyśle człowieka motywacji zabezpieczających jego wolność i zakres wyboru, dzięki czemu przeciwstawia się on i niweluje pojawiające się zagrożenia wolności. Przekroczenie określonego nasilenia nacisków wywołuje u podmiotu stan oporu i właśnie — obniżenie motywacji do wykonywania określonych zadań. Wzbudzona zostaje natomiast motywacja do zachowań niezgodnych z zaleceniami (normami), pomimo tego, że podmiot akceptuje określone normy. Im większa jest tendencja do blokowania strefy wolności, im silniej odczuwane jest zagrożenie wolności, tym silniejsza reaktancja⁴⁹.

Wolność jako wymóg autonomii jest warunkiem możliwości następnego osobowego aspektu, jakim jest odpowiedzialność. Marian Nowak zauważył, że gdyby wolność nie była z zasady możliwa dla człowieka, to i sam człowiek, jako instancja autonomicznych decyzji, byłby wątpliwy. Nie mógłby przyjmować odpowiedzialności za swoje działanie i myślenie, gdyż nie byłby ich ostateczną przyczyną. A zatem, skoro jest wolność, to można mówić o odpowiedzialności, jak również o dojrzałości, autonomii, sumieniu, itd. Człowiek jako osoba zawsze tkwi w polu odpowiedzialności, za każdym razem, w różnych sytuacjach swojego życia jest odpowiedzialny inaczej i w innej mierze. W ostateczności można powiedzieć, że jest odpowiedzialny za egzystencję swoją i innych⁵⁰. Wojtyła podkreślił, że człowiek może spełnić siebie jedynie jako osoba, na sposób osobowy, przyjmując na siebie dobrowolnie i świadomie odpowiedzialność sprawcy każdego podejmowanego czynu. Jest to za każdym razem odpowiedzialność za wybierane wartości i za określony wybór siebie, za swój kształt osobowy. Życie człowieka przebiega jednak z innymi i wśród innych. Każda relacja, występująca między ludźmi traktowanymi jako osoby, powinna uwzględniać, zabezpieczać i maksymalizować możliwość ich osobowego spełniania się — w tym również wyraża się odpowiedzialność za drugiego człowieka, za udział w jego stawianiu

⁴⁸ H. GASIUL: *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa, Difin, 2006, s. 384—385.

⁴⁹ Pod. za: H. GASIUL: *Psychologia osobowości...*, s. 386.

⁵⁰ M. NOWAK: *Podstawy pedagogiki...*, s. 338—339.

się bardziej osobą, w jego osobowym wzroście⁵¹. Wątek odpowiedzialności dość wyraźnie zaznaczył się w prezentowanych badaniach, choć w różnym stopniu był eksponowany przez studentów deklarujących wysoki oraz niski stopień aktywności autoedukacyjnej. Teksty autobiograficzne osób zakwalifikowanych do pierwszej grupy problemowej znacznie częściej zawierały bezpośrednie odniesienia do gotowości bycia odpowiedzialnym człowiekiem, odpowiedzialnego postępowania oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory i decyzje. Odpowiedzialność dla wielu badanych okazuje się mieć duże znaczenie, gdyż stanowi wskaźnik statusu osoby dojrzałej. Szczególnie mocno została w tej grupie zaakcentowana odpowiedzialność wobec siebie, za spełnianie siebie, za własny rozwój, za stawanie się coraz bardziej człowiekiem. Właśnie ze względu na ten rodzaj odpowiedzialności podejmowanie pracy nad sobą można uznać za powinność dojrzałego człowieka. Studenci pedagogiki deklarowali ponadto świadomość własnej odpowiedzialności za wychowanie drugiego człowieka, zabrakło jednak szerszych wypowiedzi na ten temat. W każdym razie respondenci podejmują autoedukację również po to, aby „stać się wzorem osobowym” dla wychowanków. Odwołajmy się w tym miejscu do kilku przykładowych fragmentów narracji uczestników badań:

Biorę odpowiedzialność za wszystkie wybory, to czyni mnie wolną i pewną, że nadaję swojemu życiu odpowiedni wymiar, że jestem osobą dojrzałą. Wyprowadzam to, co może się zdarzyć, planuję, myślę nad konsekwencjami, zastanawiam się, co mogę zrobić. Wiem także, że wszystkie wybory definiują mnie i kształtują. Praca nad sobą powoduje, że wiem, kim jestem, jaka jestem, kim chcę być i do czego dążę. Wiem, co potrafię i ile mogę. Wiem nad czym pracować, a co już jest dziełem.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska, Uniwersytet Śląski)

Warunkiem autoedukacji jest świadomość, że jest się autorem własnego życia i ponosi się za nie odpowiedzialność. Rozwój osoby dotyczy może przeróżnych obszarów życia, związanych z realizacją wartości, zakorzenionych w naturze ludzkiej [...]. Wolność to możliwość dokonywania wyborów wartości. Dla mnie najcenniejsza jest odpowiedzialność, wrażliwość na drugiego człowieka, potrzeba udzielania potrzebującym pomocy.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Praca nad sobą pozwala zrozumieć samego siebie oraz własne postępowanie. Jest to ważny element rozwoju, który przyczynia się do bycia lepszym człowiekiem, do zbliżenia się do ideału, wyznawanych wartości [...]. Wolność jest niezbędna do podejmowania ważnych decyzji autoedukacyjnych i życiowych,

⁵¹ K. WOJTYŁA: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin, TN KUL, 1986, s. 29 oraz IDEM: „Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne. Lublin, TN KUL, 1994, s. 486.

np. w wolności zrezygnowałam z dietetyki i podjęłam decyzję ostudiowaniu innego kierunku. Dzięki temu zrozumiałam, że moje życie zależy ode mnie i to ja decyduję, czy będę z niego zadowolona, ja sama również będę ponosiła konsekwencje wszystkich swoich działań. I to wydaje mi się sprawiedliwe.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Jestem świadoma odpowiedzialności za własny rozwój, co powoduje wzrost mojej motywacji do działania ukierunkowanego na wartości (pomoc innym) [...]. Wiem, że jeśli będę pracować nad sobą, stawać się lepszym człowiekiem, to będę w stanie dawać dużo dobrego innym. W moim zawodzie jest to niezwykle ważne, będąc pedagogiem biorę odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale także za wychowanie drugiej osoby.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

dzięki wolności, samodzielności i odpowiedzialności mogę podejmować różne wyzwania autoedukacyjne, ukierunkowane na wartości, związane z moją przyszłą pracą zawodową, byciem dla drugiego człowieka [...]. Mam świadomość odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia, dlatego staram się dbać o poszerzanie wiedzy, budowanie kompetencji, które pozwolą mi stawać się lepszym nauczycielem, wychowawcą.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Opolski)

W grupie osób wykazujących niski stopień aktywności autoedukacyjnej pojawiło się więcej deklaracji dotyczących odpowiedzialnego realizowania zadań, które wynikają z pełnienia określonych ról społecznych. Tylko dwie wypowiedzi autobiograficzne nawiązywały do odpowiedzialności za podejmowanie pracy nad własnym rozwojem. W niektórych narracjach można jednak zauważyć brak gotowości do bycia odpowiedzialnym czy też pewną obawę przed odpowiedzialnością. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne, np.: moralna niedojrzałość, brak orientacji na trwałe zasady oraz brak sumienia, będącego podstawą zachowań odpowiedzialnych, wreszcie — brak wewnętrznej potrzeby do bycia odpowiedzialnym z uwagi na życiowe asekuranctwo, konformizm, zwykle lenistwo lub tchórzostwo⁵². Na bazie analizowanych autobiografii trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie czynniki zadecydowały o pojawieniu się problemów z odpowiedzialnością. Często odpowiedzialność odczuwana była przez osoby badane jako ciężar, związany z wypełnianiem obowiązków dorosłego życia. Stąd też może wynikać obawa i chęć ucieczki przed odpowiedzialnością⁵³. Student III

⁵² Zob. m.in.: Z. KWIECIŃSKI: *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*. W: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Red. A.M. DE TCHORZEWSKI. Bydgoszcz, Wers, 1998, s. 82.

⁵³ Por. M. MICHALIK: *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*. W: *Odpowiedzialność jako wartość...*, s. 29.

roku stacjonarnych studiów licencjackich, na kierunku: Filologia hiszpańska, pisał o tym w ten sposób:

od momentu usamodzielnienia się mojej siostry, nasze relacje się poprawiły, co paradoksalnie zwiększyło moje problemy ze sobą. Mam okazję obserwować jej życie, codzienne obowiązki, problemy, wychowanie dzieci — rocznych bliźniaków — i coraz bardziej zdaję sobie sprawę, że nie dorosłem do takiego życia [...]. Studiuję, więc muszę być odpowiedzialny za siebie, stawać się coraz bardziej samodzielny, jednak odpowiedzialność za drugiego człowieka, rodzinę, przynajmniej na razie — przeraża mnie. Ma to jednak swoje dobre strony, postanowiłem bowiem studiować jak najdłużej, myślę nawet o kolejnych studiach, po ukończeniu pierwszego kierunku.

Na podstawie rekonstrukcji biografii osób badanych możliwe stało się również uchwycenie wzajemnych związków, zachodzących pomiędzy odpowiedzialnością a wolnością człowieka. Wolność, w rozumieniu swobody dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, doboru metod i środków działania (również w zakresie autoedukacji) wydaje się wyzwać i wzmacniać w jednostce gotowość do ponoszenia pełnej odpowiedzialności za wyniki tego działania. Z drugiej strony, posiadane wysokie poczucie odpowiedzialności i umiejętność odpowiedzialnego postępowania poszerzają wolność człowieka, dają mu większą swobodę odnośnie wyborów, decyzji, czynów⁵⁴.

Analizując wątek badawczy, rozpatrywany w niniejszym podrozdziale, warto zwrócić uwagę na sprzężenie zwrotne, zachodzące pomiędzy atrybutami osobowymi człowieka a autoedukacją. Tożsamość osobowa stanowi warunek konieczny dla podejmowania pracy nad sobą — wraz ze wzrostem samoświadomości pojawia się wolność jako zdolność do pokierowania własnym rozwojem, kształtowania siebie samego w imię wartości, które uznaje się za najcenniejsze. Godność (poczucie własnej wartości, bycia kimś znaczącym) oraz gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za siebie, za własny rozwój, podejmowane działania, ale także za relacje z innymi ludźmi, są czynnikami sprzyjającymi autoedukacji. Z drugiej strony podejmowanie pracy nad sobą wzmacnia poczucie własnej wartości (godności) ma znaczenie dla budowania i podtrzymywania własnej tożsamości, uczy odpowiedzialności, jak również poszerza pole wolności człowieka, ze względu na jej kumulatywny charakter (każdy wolny wybór, również w zakresie autoedukacji, poszerza pole wolności dla wyborów następnych). Odzwierciedlenie tych zależności można też częściowo odnaleźć w bezpośrednich wypowiedziach badanych studentów:

⁵⁴ Na zagadnienie to zwróciła również uwagę Kubiak-Szyborska w swojej koncepcji statusu podmiotowego człowieka (zob. E. KUBIAK-SZYBORSKA: *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2003, s. 93).

Im bardziej człowiek jest aktywny twórczo, odpowiedzialny, znający swoją tożsamość, tym większa jest jego aktywność autoedukacyjna.

Autoedukacja mocno ukształtowała moją tożsamość.

Studia były dla mnie nauką samodzielności, odpowiedzialności, rozwiązywania problemów, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, co jest podstawą dla autoedukacji.

Podjęcie stażu w ośrodku rehabilitacyjnym wymusiło niejako na mnie konieczność osiągnięcia dojrzałości, dało też lepsze poznanie siebie, swoich mocnych i słabych stron. [...] Samodzielnie podjęłam decyzję o kontynuowaniu studiów i to sprawiło, że od tego momentu zaczęłam poznawać i doceniać swoją wartość. Postanowiłam nie robić nic wbrew sobie i swoim przekonaniom. Wszystkie te działania, decyzje przyczyniły się do tego, że mam ochotę dalej się rozwijać, pracować nad sobą w różnych kierunkach.

Pracuję nad sobą, gdyż daje mi to poczucie zadowolenia, spełnienia i satysfakcji, cieszą mnie sukcesy osiągnięte w tej mierze. Dzięki pracy nad sobą ukształtowałam swój charakter, nabyłam cechy, które w moim mniemaniu są wartościowe: systematyczność, asertywność, punktualność, wrażliwość na drugiego człowieka. Dzięki temu zwiększyło się moje poczucie odpowiedzialności, stałam się bardziej samodzielna i dojrzała. Mogę dalej planować własny rozwój, zmieniać się na lepsze.

Przejdźmy teraz do kolejnego wątku, wyodrębnionego na podstawie analizy tekstów autobiograficznych badanych studentów i dotyczącego aktywności autoedukacyjnej jednostki w aspekcie oceny skuteczności własnych działań i szans powodzenia pracy nad własnym rozwojem.

4.5. Aktywność autoedukacyjna jednostki w aspekcie oceny własnej skuteczności działań i szans powodzenia pracy nad własnym rozwojem

Zgodnie z założeniami psychologii poznawczej człowiek posiada zdolność konstruowania własnej przyszłości poprzez samodzielne generowanie daleko sięgających zamierzeń, służących jego rozwojowi i samorealizacji. Efektem tych procesów jest powstawanie całościowych wyobrażeń możliwych Ja, formułowanie zadań życiowych, wytwarzanie długodystansowych celów osobistych oraz planów ich realizacji. Skuteczna realizacja celów, również autoedukacyjnych, zależy między innymi od wystąpienia oczekiwań własnej skuteczności oraz wyobrażania sobie przyszłego stanu rzeczy i kolejnych kroków prowadzących do jego zaistnienia. Badania psychologiczne dowodzą, że sam fakt formułowa-

nia optymistycznych oczekiwań sprawia, że rośnie szansa ich realizacji. Nieco inaczej natomiast wygląda sprawa z pracą wyobraźni. Samo wyobrażanie sobie pożądanego stanu (np. osiągnięcia sukcesu w danej dziedzinie) daje mniejsze efekty niż odpowiedź w wyobraźni „jak” osiągnąć dany stan (sukces), co prawdopodobnie ułatwia człowiekowi symulację rzeczywistych działań i zachęca do wdrażania takich planów w życie⁵⁵. W analizowanych tekstach autobiograficznych studentów zauważyłam zależność pomiędzy oceną skuteczności własnego działania, a aktywnością autoedukacyjną. Generalnie można przyjąć, że przeświadczenie o własnej, wysokiej skuteczności sprzyja podejmowaniu pracy nad własnym rozwojem i warunkuje jej przebieg oraz efekty. Brak takiego przeświadczenia obniża motywację do podejmowania aktywności autoedukacyjnej lub powoduje przerwanie i zaniechanie tej aktywności w przypadku pojawienia się jakichś trudności lub przeszkód w realizacji celów. Wystąpienie oczekiwań własnej skuteczności wiąże się bowiem z poczuciem kontroli i sprawstwa, stanowiącym składnik samooceny, który reguluje procesy decyzyjne, wpływa na stosunek do ryzyka, stymuluje perspektywiczne myślenie w sytuacji wyboru, zmniejsza lub zwiększa konsekwencje w działaniu. Źródłem poczucia sprawczości, a zatem subiektywnego przekonania o sprawowaniu kontroli nad otoczeniem, stają się doświadczenia osobiste, które człowiek zdobywa w toku działania, wywołując zmiany w sobie i w otoczeniu. Towarzyszą temu poczuciu inne przekonania jednostki o sobie, np. o tym, że ona sama jest autorem własnego życia, że powodzenie w realizacji planów i zamierzeń zależy w głównej mierze od niej samej, a nie od szczęścia, przypadku czy też losu, że ona sama odpowiada za swoje życie i rozwój. Przekonanie o własnej skuteczności, bądź nieskuteczności działania — jak wynika z biografii uczestników badań — buduje się powoli, w przebiegu życia, na bazie gromadzonych doświadczeń, związanych z odnoszeniem sukcesów i porażek:

W czasie wszystkich okresów życia zdarzały mi się sukcesy i porażki. Najważniejsze z nich, które zapadły mi w pamięć, to te, które skutkują do dziś. Pozostawiły sumę pewnych doświadczeń, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, dzięki którym wiem, jak postępować w niektórych sytuacjach. Od dzieciństwa byłam uczona nie poddawać się i tego, że porażki są naturalną częścią życia i ważne jest, by wyciągać z nich odpowiednie lekcje i iść do przodu. Prócz tego wpajano mi, by walczyć do końca i nie poddawać się, bo przyjdzie moment, w którym nasze działania przyniosą oczekiwany efekt. Doświadczając coraz więcej, przekonałam się, że przeszkody jednocześnie umacniają, jak i pokazują, czy podjęte działania są warte wysiłku.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

⁵⁵ M. KOFTA, D. DOLIŃSKI: *Poznawcze podejście do osobowości...*, s. 568—569.

Moja motywacja związana z pracą nad sobą jest momentami jak sinusoida (rośnie i opada). Myślę, że jest to spowodowane obserwowanymi efektami lub ich brakiem oraz motywami, dla których podejmowane są działania.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Matematyka, Uniwersytet Śląski)

W gimnazjum postanowiłam zapisać się do szkoły języków obcych i to właśnie opanowanie języka niemieckiego traktuję jako mój duży sukces, tak samo jak zdanie matury, dostanie się na studia, zdanie egzaminu na prawo jazdy. Przede mną jeszcze wiele wyzwań, pracę nad sobą chcę kontynuować przez całe życie. Motywują mnie efekty, które są wynikiem mojej i tylko mojej pracy.

(studentka I roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska, Uniwersytet Śląski)

Od kiedy pamiętam zawsze silnie motywowały mnie sukcesy i dostrzegalne osiągnięcia. Każdy z nas lubi być doceniany i chwalony, mnie od najmłodszych lat to zawsze najbardziej motywowało do działania.

(student I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Chemia, Uniwersytet Rzeszowski)

Moje pierwsze świadome próby pracy nad sobą w obszarach rozwoju odnoszą się zarówno do sukcesów, jak i porażek. Sukcesy, jakie odniosłam w swoim życiu, mają dla mnie duże znaczenie. Po pierwsze ukończyłam studia licencjackie, dzięki którym udało mi się znaleźć pracę w zawodzie, w tym kierunku, który mnie interesuje. Dążąc do swoich sukcesów, staram się zawsze pracować nad własną osobowością, ponieważ każdy osiągnięty sukces daje mi lepsze poczucie własnej wartości. Z kolei pojawienie się porażek w moim życiu wpływa negatywnie na moją ocenę w stosunku do samej siebie. Muszę nad tym popracować, aby w dalszym etapie życia nie popełniać tych samych błędów. Mogę powiedzieć, że przez niektóre porażki życiowe stałam się ostrożniejsza, choć staram się patrzeć na życie z optymizmem.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Obserwacja i doświadczanie pozytywnych efektów własnych działań, a także sukcesów, również w obszarze pracy nad sobą, wpływa na przekonanie o własnej skuteczności i sprawstwie oraz powoduje zwiększenie poczucia własnej wartości i wzrost motywacji do dalszej, wielostronnej aktywności. Wysoka samoocena pozwala w procesie autoedukacji formułować ambitne cele, podejmować trudne zadania, a także dobrze radzić sobie z doznaniem porażki, głównie dzięki mechanizmowi autoafirmacji, czyli podejmowaniu działań, mających na celu szybkie i skuteczne uzyskanie poczucia własnej wartości na innym obszarze, istotnym dla globalnego wartościowania. W badaniach okazało się, że doznanie porażki w jakimś obszarze pracy nad sobą nie wpływało negatywnie na cały proces autoedukacji. Osoby badane, pomimo negatywnego doświadczenia, z powodzeniem podejmowały aktywność autoedukacyjną w innych obszarach rozwojowych:

W liceum zaczęłam świadomie pracować nad swoim charakterem, walczyłam z różnymi lękami, nieśmiałością z powodzeniem. Teraz jestem osobą pewną siebie, zdecydowaną i dojrzałą [...]. Był taki czas w moim życiu, kiedy interesowałam się sportem, zwłaszcza zimowym, jeździłam na nartach i łyżwach, należałam do klubu sportowego, zaczęłam jeździć na różne zawody. Spotkało mnie jednak rozczarowanie, okazało się, że nie mam takiego talentu, jak oczekiwałam. To były trudne chwile, porzuciłam sport. Teraz chciałabym do tego wrócić, tylko tak rekreacyjnie, ale nie mogę się na to zdobyć. Brakuje mi zapału, choć wiem, że powinnam więcej czasu poświęcić na rozwój fizyczny, po prostu dla zdrowia, zachowania kondycji. Intensywnie rozwijam za to sferę społeczną, co wiąże się z pracą nad konkretną cechą, czyli empatią, uczestniczę w wielu akcjach charytatywnych, przymierzam się do podjęcia wolontariatu. Mam też swoje zainteresowania, które pozwalają doskonalić swoje zdolności artystyczne.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Śląski)

Przeświadczeni o własnej skuteczności studenci częściej niż inni byli skłonni zaakceptować porażkę, traktując ją jako jedno z doświadczeń życiowych, a nawet poszukiwać w niej przesłanek do dalszej aktywności, choćby poprzez analizę popełnianych błędów i pracę nad nimi:

Z perspektywy lat mogę powiedzieć w pełni odpowiedzialnie, że każdy wysiłek, włożony w pracę nad sobą, zawsze w przyszłości powraca w formie nagrody: jako pochwała, awans zawodowy, nagroda rzeczowa, uznanie w oczach innych ludzi, a przede wszystkim własna satysfakcja z osiągniętego celu. Niestety, życie, jak to życie, nie jest zawsze usłane tylko różami. Niekiedy zdarza się tak, że pomimo wysiłku włożonego w przedsięwzięcie, nie widzimy takich efektów, jakich byśmy się spodziewali. Swoistą lekcją pokory jest dla każdego człowieka porażka, jaką ponosi w rywalizacji z innymi. Uczy nas to zawsze, że są na świecie lepsi od nas w pewnych obszarach życia, że jeszcze dużo pracy przed nami. Takie doświadczenia powinny być motorem napędowym do dalszego samodoskonalenia. Nawet dziś aktualne jest starożytne stwierdzenie: co cię nie zabije, to cię wzmocni [...]. Każdy człowiek zastanawiający się nad swoim życiem znajdzie powód, dla którego zaczyna pracę nad sobą. Dla jednych jest to chęć samorealizacji, dla innych awans zawodowy, uznanie w oczach najbliższych, a dla niektórych to rzecz zupełnie oczywista — mamy tylko jedno życie i należy je przeżyć w pełni. Właśnie ten ostatni powód, dla którego podejmuję pracę nad sobą, jest dla mnie najważniejszy. Nigdy nic nie zdarzy się dwa razy, tylko raz mamy możliwość pozostawienia śladu na tej ziemi, a ja chcę aby ten ślad był bardzo wyraźny. Pracując nad sobą, czujesz swoją wartość — to chyba jeden z najistotniejszych powodów, dla których warto się ciągle doskonalić. Im więcej człowiek sobą reprezentuje, im więcej wie, tym łatwiej jest mu myśleć o sobie dobrze. Osoba taka dostaje również informację zwrotną od innych ludzi, potwierdzającą jej wartość.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Wszelkie porażki staram się znosić z podniesioną głową, traktując je jako nowe doświadczenia, które mogą mnie tylko wzbogacić i wzmocnić, dając siłę i motywację do dalszej działalności. Dążę do tego, by wierzyć w swoje możliwości, myśleć pozytywnie i rozwijać swoją aktywność twórczą we wszystkich dziedzinach, jakie mnie interesują, choć nie zawsze jest to proste i przyjemne. (studentka I roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia polska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

W życiu porażki są nieuniknione, jedynie co można zrobić, by sobie pomóc w drodze do osiągnięcia zamierzonych celów, to potraktować porażkę jako część drogi i pozwolić sobie ich doświadczać, kiedy już się pojawią. Przekonanie, że porażka jest czymś złym, to naprawdę okrutny wymysł ludzkości, niestety, jest to wymysł, który jest nam wpajany od dzieciństwa. To od najmłodszych lat jest nam mówione, że im mniej ktoś popełni błędów, tym jest bardziej inteligentny, mądry, lepszy. Zaakceptowanie możliwości porażki już samo w sobie rozluźnia i sprawia, że nie kierujemy na nią już naszej uwagi, co za tym idzie — nie karmimy jej. Natomiast karmimy to, na czym nam najbardziej zależy — sukces. Naszym problemem nie jest popełnianie błędów, ale przyjmowanie porażki. Gdy opanujemy tę trudną umiejętność przegrywania, dopiero wtedy będziemy w stanie na tym skorzystać. Zaczynając analizować błędy, myśląc o tym, że coś się znowu nie udało, zastanawiamy się, dlaczego tak się stało. Co było przyczyną niepowodzenia, zaczynamy nad tym pracować i wysuwamy wnioski, aby nie popełniać tych samych błędów w przyszłości. (studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Pewnego wrześniowego dnia moja najbliższa rodzina rozgrywała zaciętą partyjkę remika, a mama właśnie miała wygrać, gdy Ja postanowiłam poznać świat i rozpocząć nowe życie. Mówi się, że mama wygrała mnie w karty, a ja od tamtej pory zawsze mam asa w rękawie. Wiadomo było, że polubiłam smak zwycięstwa. Te żartobliwe powiedzenia i zabawne wspomnienia o dobrym rozdaniu kart znajdują pewne odzwierciedlenie w moim życiu. Od kiedy pamiętam wszystkimi siłami dążyłam do tego, by wygrać, odnieść sukces, wymagając od siebie więcej niż oczekiwali by inni. Stałe doskonalenie się, praca nad sobą, zawsze przynosiły mi ogromną satysfakcję. Rodzice uczyli mnie, że droga do ideału nie ma końca i nie jest prosta, ale pełna nowych sukcesów i porażek, które będą wskazywały dalsze szlaki. Nowe wyzwania i pokonywanie wszelkich trudności ekscytowało mnie bardzo [...]. Kolejne lata upływały, a ja nadal lubiłam robić więcej ćwiczeń niż Pani w szkole zadała, uczyć się więcej wierszyków niż trzeba i zdobywać odznaki wzorowego ucznia. Moi rodzice zawsze powtarzali mi, że uczę się nie dla stopni, lecz dla siebie. Na pewno były to okoliczności, które sprzyjały chęci pracy nad sobą. Wiedziałam, że nikt nie będzie mnie z tego rozliczał i że działałam sama na siebie i dla siebie. Być może dlatego tak bardzo przeżyłam swoją pierwszą jedynekę, którą otrzymałam

w IV klasie za brak znajomości tabliczki mnożenia. Wiedziałam, że ocenę mogę poprawić, ale dla mnie nie ocena była tutaj przyczyną smutku, lecz „brak znajomości”... To, że nie potrafiłam się tego nauczyć, że moja pamięć zawiodła i że ja zaniedbałam swoją powinność. Jestem pewna, że tamto uczucie zawodu i upokorzenia wyznaczyło w pewnym sensie to, kim jestem dzisiaj i co robię. Wiedziałam bowiem, że należy znać swoje możliwości, że nawet tabliczka mnożenia może okazać się zbyt trudna, by nauczyć się jej w jeden dzień, że do celu trzeba dążyć uparcie, ale i cierpliwie.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Doznawanie częstych porażek może stać się czynnikiem wpływającym na przeświadczenie o braku lub niewielkiej skuteczności własnego działania, co powoduje obniżenie samooceny i motywacji do aktywności, w tym również autoedukacyjnej. Osoby o niskiej samoocenie najczęściej nie wykorzystują szans na osiągnięcie sukcesu tam, gdzie mają ku temu odpowiednie predyspozycje. Dodatkowo generalizują porażki na wszelkie aspekty swego postępowania i nie włączają mechanizmu autoafirmacji. Niekiedy też starają się wytłumaczyć sobie porażki wrogością zewnętrznego świata, demonstrując negatywne postawy względem innych ludzi i zamykając się przed nimi. W autobiografiach niektórych studentów postawy te łączą się z pesymistycznym podejściem do życia, nieumiejętnością cieszenia się z małych rzeczy. Pojawiające się momenty refleksji na temat tego, że warto byłoby coś w swoim życiu zmienić na lepsze, nie prowadzą najczęściej do konkretnych działań w tym zakresie:

Pochodzę z wielodzietnej rodziny, odkąd pamiętam, zawsze musiałam pomagać w obowiązkach domowych i zajmować się młodszym rodzeństwem, co nigdy nie zostało docenione przez rodziców. Traktowali to jako normalną rzecz, a ja miałam swoje plany, zainteresowania, na które zostawało niewiele czasu. Nawet w wakacje musiałam pomagać w ogrodzie, choć wolałabym z koleżankami spędzać czas. Pomimo to w szkole podstawowej bardzo dobrze sobie radziłam, byłam chwalona na zebraniach, ale w gimnazjum wszystko się zmieniło, pojawiły się problemy w nauce i nie mogłam porozumieć się z rówieśnikami. Pochodziłam z małej miejscowości, nie miałam markowych ciuchów, super telefonów i nie wyprawiałam urodzin dla koleżanek z klasy. Nie zamierzałam zabiegać o ich względy, jakoś przetrwałam gimnazjum, w liceum trochę sytuacja się poprawiła, miałam przynajmniej przyjaciółkę, z którą siedziałyśmy w jednej ławce. Zainteresowałam się kółkiem teatralnym, ale to był błąd. Nauczycielka faworyzowała niektórych uczniów i nigdy nie dostawałam głównej roli, więc zrezygnowałam z tego. Uczyłam się średnio, ale maturę nawet zdałam. Chciałam się dostać na inny kierunek, ale nie przeszłam pozytywnie rekrutacji, więc wybrałam, trochę przypadkowo filologię hiszpańską. Tak naprawdę, nie wiem, czy wykorzystam te studia w swojej przyszłej pracy zawodowej, nie bardzo interesuje mnie, by być tłumaczem lub pracować w szkole. Czasami chciałabym

coś zmienić w swoim życiu, sprawić, aby było ciekawsze, znaleźć jakąś pasję, przerwać tę rutynę. Pomyślałam, że powinnam zrobić kurs prawa jazdy, ale nie wiem, czy się do tego nadaję, poza tym zmiana tych wszystkich przepisów, trudny egzamin skutecznie mnie zniechęciły do działania.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska, Uniwersytet Śląski)

Ostatnio byłem na wykładzie dotyczącym pozytywnego myślenia, nastawienia do życia. I pięknie, ale nie można tak naiwnie do tego podchodzić. Co z ludźmi, którzy stale doświadczają porażek? Czy też powinni być optymistami? W moim przypadku życie zweryfikowało moje ambicje i plany, nie miałem dużo szczęścia, we wszystkich zamierzeniach pojawiały się takie problemy, że musiałem rezygnować z ich realizacji. Jedyne, co mi się udało, to dostałem się na studia na ten kierunek, na który chciałem, choć nie na dzienne, ale na zaoczne. [...] Nie mam dobrego mniemania o ludziach ani też o sobie, patrzę na to wszystko, co dzieje się wokół mnie i często pytam: do czego to wszystko zmierza? I czy warto podejmować jakikolwiek wysiłek ponad to, co konieczne i co wynika z codziennych obowiązków. Z drugiej strony przeczuwam, że w życiu chodzi o coś więcej, że jest coś więcej, ale... właśnie, to tylko przecucie.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Długotrwała koncentracja na ponoszonych porażkach może prowadzić do depresyjnego stylu funkcjonowania. Rozpamiętywanie własnego niepowodzenia podtrzymuje bowiem związane z nim negatywne emocje, zmniejsza poczucie własnych kompetencji i zniechęca do podejmowania konstruktywnych działań. Odwołajmy się w tym miejscu do fragmentu autobiografii studentki II roku niestacjonarnych studiów magisterskich na kierunku: Fizjoterapia, który stanowi — jak się wydaje — pewną ilustrację powyższego stwierdzenia:

W liceum zaczęłam chorować, często byłam nieobecna, nie mogłam osiągać takich wyników jak bym chciała, ledwo udało mi się zdać maturę. Moja najbliższa koleżanka nie chciała mi pomóc w lekcjach, musiałam prosić o notatki osoby, z którymi nigdy nie byłam blisko. Często było to upokarzające, miałam wrażenie, że nikomu — oprócz rodziców — na mnie nie zależy. Nie udało mi się zrealizować swoich marzeń i ambicji zawodowych, zawsze chciałam być lekarzem, no ale z taką maturą okazało się to nieosiągalne. Zaczęłam inne studia, bardzo często nowe zadania na początku wydawały mi się bardzo trudne, niewykonalne. Myślałam, że sobie nie poradzę, albo nie zrobię czegoś wystarczająco dobrze [...] często wracam do swoich wcześniejszych doświadczeń, zastanawiam się, czy mogłam coś zrobić lepiej, uczyć się bardziej intensywnie. Teraz wszystkie drogi są przede mną zamknięte, mam wrażenie, że nie wykorzystałam wszystkich możliwości. To powoduje, że nie umiem się cieszyć z tego, co mam, często czuję smutek i rozczarowanie, nie mam ochoty podejmować wysiłku.

Rozpatrując aktywność autoedukacyjną studentów w aspekcie oceny własnej skuteczności działania, należy stwierdzić, że:

- wysokie poczucie kontroli i sprawstwa oraz związane z tym przeświadczenie o własnej skuteczności działania zaznaczyło się tylko w grupie osób o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej — studenci o niskim stopniu tej aktywności wykazywali brak lub słabe przeświadczenie o tym, że są skutecznymi sprawcami własnych działań; można zatem przyjąć, że oczekiwanie własnej skuteczności stanowi jeden z istotnych czynników warunkujących podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji;
- doświadczanie sukcesów i obserwowanie pozytywnych efektów własnego działania, również w zakresie pracy nad sobą, wzmacnia poczucie wartości wszystkich uczestników badań, różnice pojawiły się natomiast w sposobie reagowania na porażki: studenci, deklarujący wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej i posiadający przeświadczenie o skuteczności własnego działania, akceptują je jako rodzaj doświadczenia życiowego, które może przynosić w efekcie pozytywne rezultaty; osoby badane, pomimo doświadczanych porażek w jednym obszarze pracy nad sobą, podejmują z powodzeniem wysiłki autoedukacyjny w innych obszarach rozwojowych, prawdopodobnie dzięki mechanizmowi autoafirmacji, a zatem negatywne doświadczenia związane z porażką nie muszą zaburzać całego procesu autoedukacji; inaczej kwestia ta wygląda w grupie studentów o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej, odznaczających się brakiem lub niewielkim przeświadczeniem o własnej skuteczności: są oni bardziej skłonni generalizować porażki na wszystkie aspekty swojego zachowania, co obniża motywację do podejmowania autoedukacji lub powoduje zaniechanie aktywności w przypadku pojawienia się jakichś trudności, często też winą za zaistniały stan rzeczy obarczają zewnętrzne okoliczności, innych ludzi, w większym stopniu są również zagrożeni depresyjnym stylem funkcjonowania, ze względu na długotrwałe rozpamiętywanie doznanych porażek i wynikających z nich konsekwencji;
- przeświadczenie o skuteczności własnego działania jest związane z optymistyczną wizją przyszłości, wiarą w powodzenie pracy nad własnym rozwojem, a także nadzieją, wyrażającą się w przekonaniu, że posiada się zarówno wolę, jak i możliwości osiągnięcia zamierzonych celów⁵⁶; negatywnej ocenie skuteczności własnego działania towarzyszy natomiast często pesymizm, niewielka wiara w możliwość odniesienia sukcesu, a także zaburzenia poczucia sensu w obszarze podejmowania pracy nad sobą.

Rekonstrukcja narracji osób badanych odsłoniła jeszcze jeden — ciekawy, choć najslabiej zaznaczony — wątek, dotyczący planowania przez studentów przyszłych działań w ramach autoedukacji.

⁵⁶ Por. D. GOLEMAN: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Media Rodzina, 1997, s. 146.

4.6. Plany autoedukacyjne w narracjach badanych studentów — perspektywa przyszłości

Umiejętność projektowania własnej przyszłości daje możliwość wyboru priorytetów, zwiększa motywację do działania i szansę na osiągnięcie sukcesu. W projektowaniu tym niezbędna jest samowiedza, zwłaszcza świadomość własnych potrzeb, emocji, motywacji, wartości, a także umiejętność autorefleksji, która sprzyja wyznaczaniu celów życiowych, priorytetów, zachowań i schematów działania⁵⁷. Dotychczasowe wyniki badań ukazały, że istnieją różne modele autoedukacji, w których planowanie odgrywa mniejszą lub większą rolę. Dla znacznej grupy studentów procesy planistyczne nie stanowią jednak priorytetu, przynajmniej jeśli chodzi o aktualne działania podejmowane w ramach autoedukacji. Jak pod tym względem wygląda planowanie własnej przyszłości? Analizując teksty autobiograficzne uczestników badań, odnalazłam stosunkowo niewiele wypowiedzi odnoszących się do tego wątku — znacznie częściej pojawiały się one w grupie studentów deklarujących wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej i będących na ostatnim roku studiów licencjackich lub magisterskich. Różny był też poziom ogólności oraz oryginalności w obu badanych grupach. Studenci o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej deklarowali najczęściej jedynie chęć pracy nad sobą lub prezentowali ogólne wizje własnej przyszłości, ukierunkowane głównie na sferę zawodową i edukacyjną:

Zamierzam podjąć pracę nad tym, aby móc zrobić dla siebie więcej, dając przez to dużo dobrego innym.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Opolski)

Przedemną jeszcze wiele wyzwań, pracę nad sobą chciałabym kontynuować przez całe życie.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Filologia polska, Uniwersytet Śląski)

Chciałabym pracować w szkole i uczyć dzieci w klasach najmłodszych, wierzę, że to się uda.

(studentka II roku niestacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Dalsze plany to studia podyplomowe i ukończenie kursu języka obcego.

(student II roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

⁵⁷ Por. S.K. KARWALA: *Kształtowanie liderów jako strategia rozwoju organizacji inteligentnej*. Kraków, Wyd. UE, 2009, s. 45–46.

Wiem również, że praca nad sobą nie skończy się z dniem obrony pracy magisterskiej, a będzie dopiero początkiem nowego celu, który już niebawem sobie postawię. Cel ten na pewno związany będzie z moją przyszłą pracą zawodową i będę starała się dalej nad sobą pracować, by za paręnaście lat powiedzieć, iż wszystko to, o czym marzyłam w przeszłości, zostało zrealizowane.

(studentka III roku stacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Filologia hiszpańska, Uniwersytet Śląski)

Bardziej konkretne i zróżnicowane wypowiedzi wystąpiły w grupie studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej, choć w dużej mierze również wiązały się one z planowaniem aktywności autoedukacyjnej w obszarze dalszej edukacji i kariery zawodowej. Można przy tym zauważyć znaczną świadomość młodych ludzi odnośnie konieczności rozszerzania własnych kompetencji zawodowych. W ich planach na przyszłość zostały uwzględnione konkretne formy poszerzania kwalifikacji, uzyskiwanych w toku studiów, co daje większe możliwości znalezienia pracy:

W dzisiejszych czasach zdobyte wykształcenie nie wystarczy, planuję dalej się rozwijać i podnosić własne kompetencje zawodowe, nawet po uzyskaniu pracy. Myślę o różnych kursach i szkoleniach, a także studiach podyplomowych z zakresu terapii pedagogicznej albo socjoterapii. Wiem też, że dyrektorzy przedszkoli poszukują osób, które mają skończoną oligofrenopedagogikę. To też dobry pomysł — po obronie pracy magisterskiej, gdy trochę opadną emocje i będę miała jakąś stabilizację zawodową, pomyślę co dalej.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Lubię być na bieżąco z wiedzą medyczną, która jest mi potrzebna do wykonywania zawodu fizjoterapeuty, dlatego w przyszłości będę dalej czytał fachową literaturę, również zagraniczną, o ile uda mi się zdobyć pracę w zawodzie [...]. Ale też możliwa jest inna ścieżka: rozeznaję kursy na pilotów wycieczek zagranicznych, znam język włoski, mógłbym to wykorzystać w przyszłości.

(student II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Moją przyszłość widzę w optymistycznych barwach. Jestem elastyczna, nie muszę przywiązywać się do myśli o jednej pracy, jestem jeszcze młoda i wszystko przede mną. Mam dużo planów, oprócz ukończenia studiów magisterskich chciałabym zrobić kurs języka migowego, a także marketingu i zarządzania. Ze względu na pisanie pracy licencjackiej nie udało mi się dokończyć prawa jazdy, zamierzam wreszcie zdać ten egzamin.

(studentka III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Plany studentów — jak wynika z przytoczonych fragmentów narracji — wiążą się z dość bliską przyszłością i są uzależnione od osiągnięcia pewnej stabilizacji zawodowej. Osoby badane wydają się niepewne własnej przyszłości, zdają sobie sprawę, że w dzisiejszych czasach zdobyte wykształcenie nie zawsze wystarczy, aby podjąć satysfakcjonującą pracę w zawodzie. Wykazują jednak przy tym optymizm i elastyczność w myśleniu o własnej przyszłości. Wszystkie dotychczasowe formy aktywności, związane ze zdobywaniem jak najszerszych kompetencji i uzyskaniem stabilizacji zawodowej, były przez niektóre osoby traktowane jako warunek realizacji innych celów autoedukacyjnych, związanych z założeniem rodziny, zapewnieniem jej bezpieczeństwa, również w sensie materialnym. Studenci planują „poznawać ciekawych ludzi”, „zawierać przyjaźnie”, „poszukiwać partnera życiowego” lub „zadbać w większym stopniu o pielęgnowanie istniejącego stałego związku z bliską osobą” oraz „o więzi emocjonalne w rodzinie”. Pewna część uczestników badań w swoich planach na przyszłość uwzględniła działania zmierzające do kształtowania swojego charakteru oraz rozwijania różnych sfer osobowości. W niektórych przypadkach wiązały się one z kontynuacją aktualnych działań podejmowanych w ramach autoedukacji:

Jestem dumna z tego, co już zrobiłam, ale w planach mam jeszcze różne obszary do rozwoju. Między innymi w najbliższym czasie chciałabym rozpocząć naukę języka angielskiego ze względu na to, iż od czasów liceum dużo zdążyłam zapomnieć. Dalej też będę walczyć z nieśmiałością, w większym stopniu angażując się w relacje z innymi ludźmi oraz podejmując się wystąpień na forum na studiach podyplomowych, które chciałabym podjąć. To ważny obszar mojej pracy i nie chciałabym zaprzepaścić dotychczasowych efektów. Zamierzam też kontynuować wolontariat, ale o tym już szeroko pisałam wcześniej.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Mam już kolejne cele, które sobie wyznaczyłem: po ukończeniu moich studiów chciałbym wejść w kolejne role życiowe, w nich się realizować i czerpać z nich radość. Zależy to częściowo od możliwości uzyskania pracy, co jest dla mnie pewnym priorytetem [...]. Różne sytuacje na studiach i w relacjach z rodzicami upewniły mnie, że mam trudności w radzeniu sobie z emocjami. To będzie kolejnym obszarem moich działań. Nie wyobrażam sobie wejścia w stały związek z takim wybuchowym charakterem.

(student III roku niestacjonarnych studiów licencjackich, kierunek: Fizjoterapia, Uniwersytet Rzeszowski)

Marzę o znalezieniu pracy, w której mogłabym pokazać na co mnie stać i stale się rozwijać. Nie wyobrażam sobie pracy biurowej i przerzucania papierów [...]. Zawsze udawało mi się znaleźć czas na autoedukację, myślę, że praca i obowiązki domowe nie będą dla mnie przeszkodą. Dalej czuję niedosyt w poznawaniu kultury, mam słabe rozeznanie w spektaklach teatralnych czy wystawach sztuki, do tej pory nie miałam szczęścia do „przeżywania” war-

tościowych dzieł, ale moje działania w tym zakresie były najczęściej dziełem przypadku [...]. Po ukończeniu studiów mam zamiar też zająć się bardziej sferą biologiczną, niestety — konieczność żywienia się w studenckim barze w nieregularnych porach nie sprzyjało zdrowemu trybowi życia, do tego mało ruchu i efekt jest: przytyłam kilka kilogramów.

(studentka II roku stacjonarnych studiów magisterskich, kierunek: Pedagogika, Uniwersytet Śląski)

Na podstawie analizy tekstów autobiograficznych wyłania się obraz studentów zaangażowanych w aktualne działania autoedukacyjne i mających raczej ogólną wizję przyszłości. Ich plany autoedukacyjne okazały się mało konkretne, słabo rozbudowane i charakteryzuje je raczej niezbyt wysoka oryginalność wizji przyszłości, pomimo znacznego zróżnicowania osób badanych. Dominuje w nich wątek dotyczący poszerzania kwalifikacji zawodowych, co wiąże się z możliwością znalezienia pracy i uzyskania stabilizacji życiowej, która nierzadko stanowi punkt wyjścia do planowania dalszych zamierzeń autoedukacyjnych. W uzyskanym materiale badawczym zaznaczyła się również potrzeba kontynuowania niektórych aktualnych działań podejmowanych w ramach autoedukacji, często ze względu na obserwowany niewystarczający poziom realizacji celów lub brak założonych efektów, a także słaba tendencja do stawiania sobie nowych celów w różnych obszarach rozwojowych. Dodatkowo warto zauważyć, że w projektowaniu przez studentów własnej przyszłości wystąpiły jedynie ogólne zamiary lub cele ukierunkowujące aktywność autoedukacyjną na daną sferę osobowości, np. duchową czy też biologiczną, zdrowotną, zabrakło natomiast namysłu i odniesień do sposobów ich realizacji. Być może jednak pojawiają się one w późniejszym czasie, gdy osoby badane zakończą studia i rozpoczną nowy etap życia. Niewykluczone też, że określone sytuacje życiowe wymuszają inne priorytety, zmieniając czy też modyfikując zakładany kształt autoedukacji.

4.7. Podsumowanie drugiego — jakościowego — etapu badań

Podsumowanie przeprowadzonych rekonstrukcji narracji zarysowało ciekawy obraz autoedukacji w obu grupach problemowych — studentów wykazujących wysoki oraz niski stopień aktywności autoedukacyjnej, a także indywidualnych uwarunkowań tego procesu. Osoby o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej podejmowały pierwsze próby pracy nad sobą już we wczesnych okresach rozwojowych. Dotyczyły one głównie odkrywania własnych zainteresowań, zdolności, działalności prospołecznej. Etap szkoły średniej stanowił w dużej mierze kontynuację tych działań, zwłaszcza w zakresie rozwijania własnych zainteresowań i zdolności, w tym zdolności twórczych. Zaznaczyły się również silne

dążenia do określenia własnej tożsamości, poprzez poszerzenie dotychczasowej wiedzy o sobie samym, uporządkowanie jej, scalenie i uogólnienie w spójny, w miarę adekwatny i stabilny system samowiedzy. Różne przejawy aktywności autoedukacyjnej w ramach wolontariatu, grup religijnych, klubów sportowych czy harcerstwa dawały możliwość poznawania samego siebie, głównie dzięki obserwacji własnych sukcesów, niepowodzeń, autorefleksji, ale także dzięki opiniom i ocenom formułowanym przez inne osoby, szczególnie tzw. osoby znaczące. Na bazie samopoznania pojawiały się też konkretne próby pracy nad sobą w celu zwalczania negatywnych cech charakteru i wypracowania cech pożądanych. Innym ważnym obszarem autoedukacji studentów były postępy w szkole i przygotowanie do przyszłości poprzez świadome zaplanowanie dalszej drogi edukacyjnej oraz zawodowej. Określenie własnych aspiracji zawodowych, często miało związek z pierwszymi próbami autokreacji, które wystąpiły na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum. W obrazie aktualnych działań autoedukacyjnych w tej grupie badanych dominuje świadoma, celowa i systematyczna praca nad własnym rozwojem w różnych sferach osobowości oraz zaznacza się tendencja do świadomego wykorzystywania różnych okazji do samorozwoju. Autoedukacja studentów wyraża się często w dojrzałych formach, bogatych i różnorodnych treściach, dotyczących edukacji, przygotowania do pracy zawodowej, wypełniania ról społecznych, dbałości o relacje, a także dotyczących działalności prospołecznej, własnego zdrowia, wiary i życia religijnego oraz zainteresowań i zdolności. Dla wielu osób autoedukacja stanowi pożądaną i cenną wartość, która nadaje jakość ich życiu. Wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej wydaje się być mocno związany z takimi cechami, jak: wytrwałość, silna wola, odpowiedzialność, systematyczność, konsekwencja, samodyscyplina, wiara w siebie, chęć osiągnięcia sukcesu, ambicja oraz umiejętność planowania, stawiania sobie celów, ich realizacji i perfekcjonizm. Istotna jest również umiejętność zachowania pewnego dystansu względem siebie oraz przekonanie o własnej wysokiej skuteczności, które odpowiada za optymistyczną wizję przyszłości, wiarę w powodzenie pracy nad własnym rozwojem, nadzieję, że posiada się zarówno wolę, jak i możliwości osiągnięcia zamierzonych celów. Wysoka samoocena skuteczności własnego działania jest związana z mechanizmem autoafirmacji, dzięki któremu doświadczenie porażki w jednym obszarze pracy nad sobą nie musi powodować zaprzestania aktywności autoedukacyjnej w innych obszarach rozwojowych. Budowanie pozytywnej samooceny w dużej mierze jest uzależnione od warunków panujących w rodzinie, od jakości więzi emocjonalnych pomiędzy rodzicami i dzieckiem, poczucia bycia znaczącym dla rodziców, czego sygnałem staje się wyrażanie przez nich aprobaty i okazywanie zainteresowania działalnością dziecka. Postawa akceptująca i wspierająca zachęca i inspirowa do aktywności autoedukacyjnej. Ważne jest też traktowanie w rodzinie autoedukacji jako pożądanej i cennej wartości, a także obecność pozytywnych wzorców uprawiania tejże aktywności przez rodziców czy rodzeństwo. W dziele osobistego wzrostu

nieco mniejsze znaczenie wydają się mieć inne osoby znaczące: nauczyciele, wykładowcy (ich cechy osobowe, stosunek do drugiego człowieka) oraz lektura osobista z zakresu psychologii (głównie poradniki), filozofii, literatury pięknej, opracowań biograficznych. Studenci, deklarujący wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej, mają raczej ogólną wizję przyszłości, ukierunkowaną na realizację aspiracji zawodowych i uzyskanie stabilizacji życiowej, niekiedy też planują kontynuować realizację innych celów autoedukacyjnych podjętych w czasie studiów. Jednak ich plany cechuje duża ogólnikowość i niezbyt wysoka oryginalność wizji przyszłości, często występują w nich jedynie pewne kierunki działań.

W drugiej grupie problemowej wspomnienia studentów, dotyczące pierwszych prób pracy nad sobą, wiązały się głównie ze szkołą średnią, a wskazywane przez nich nieliczne przykłady autokreacji intencjonalnej, charakterystycznej dla wcześniejszych okresów rozwojowych, okazały się znacznie uboższe pod względem treści i form działania. Pierwsze próby autoedukacyjne, podejmowane przez badanych na etapie szkoły średniej, stanowiły najczęściej odpowiedź na napięcia typowe dla okresu adolescencji i wiążące się z nauką, przygotowaniem do matury, relacjami interpersonalnymi, planowaniem dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej. Niekiedy dotyczyły też rozwijania własnych zainteresowań, ale bardzo rzadko prób określenia własnej tożsamości lub poszukiwania wartości, które mogą nadać życiu sens. W aktualnych działaniach autoedukacyjnych studentów zakwalifikowanych do drugiej grupy problemowej widać pewne podobieństwo do przejawów autoedukacji charakterystycznych dla etapu szkoły średniej: w dalszym ciągu występują one w odpowiedzi na konkretne sytuacje życiowe, związane z pokonywaniem trudności, rozwiązywaniem problemów, wykorzystywaniem różnych możliwości. Przejawy aktywności autoedukacyjnej studentów są ukierunkowane na cele bieżące i najczęściej nie mają charakteru systematycznej, zaplanowanej pracy nad sobą. Niewielu studentów, realizujących model autoedukacji ukierunkowanej przez cele, koncentruje się głównie na przygotowaniu do zawodu i/lub rozwijaniu własnych zainteresowań — zdecydowanie rzadziej zainteresowani są pracą nad pożądanymi cechami własnej osobowości. W grupie osób o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej wystąpiła też większa tendencja do identyfikowania autoedukacji z rozwijaniem własnych zainteresowań, pasji, doświadczaniem przyjemności, zadowolenia, satysfakcji z podjętego działania. Generalnie daje się zauważyć mniejszy stopień świadomego zaangażowania badanych we własny rozwój oraz niższy poziom autorefleksji odnośnie osobotwórczych efektów wynikających z podjętej aktywności. U studentów zakwalifikowanych do drugiej grupy problemowej wystąpiły problemy z samooceną, zwłaszcza w obszarze poczucia kontroli i sprawstwa, stąd większa ostrożność i konserwatyzm oraz mniejsza konsekwencja w działaniu. Słabe przeświadczenie o własnej skuteczności działania lub jego brak odpowiadają za większą skłonność do rozciągania porażek na wszystkie aspekty swojego postępowania, obniżając motywację do pracy nad sobą, czemu może towarzy-

żyć nawet zaniechanie aktywności autoedukacyjnej w przypadku pojawienia się jakichś trudności czy problemów. Wiąże się też często z ogólnie pesymistyczną postawą wobec życia i lękiem przed odpowiedzialnością i podejmowaniem ryzyka, a długotrwałe rozpamiętywanie doznanych porażek i wynikających z nich konsekwencji może prowadzić w skrajnych przypadkach do depresyjnego stylu funkcjonowania. Problemy z samooceną często pojawiają się w odpowiedzi na sytuację w rodzinie, niewłaściwe postawy rodzicielskie i związane z nimi błędy wychowawcze. Z analizowanych narracji wynika, że brak trwałych i silnych więzi emocjonalnych w rodzinie oraz brak zaspokojenia potrzeby miłości, akceptacji, bezpieczeństwa i uznania mogą powodować brak pewności siebie, poczucie osamotnienia, rozgoryczenia i krzywdy, trudności w wyrażaniu uczuć w dorosłym życiu, a także nieumiejętność efektywnej pracy nad sobą. Ważna jest także postawa rodziców wobec prób autoedukacji podejmowanych przez dziecko, brak wzmocnień pozytywnych w tym zakresie, w postaci aprobaty, zachęty i doceniania odnoszonych sukcesów, może prowadzić do zwątpienia w sens takiej działalności. Negatywne skutki przynosi również nadmierne moralizowanie, narzucanie określonych form aktywności, ograniczenie wolności i swobody wyboru, które każdorazowo prowadzi do niedostatków w zakresie aktywności sprawczej, poczucia osobistej kontroli nad otoczeniem; może także powodować stan oporu i obniżenie motywacji do wykonywania określonych zadań, również związanych z autoedukacją. Osoby o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej rzadko uwzględniały w swoich wypowiedziach wątek odnoszący się do osób znaczących oraz obcowania z dziełem literackim. Projektowanie własnej przyszłości wystąpiło jedynie w narracjach kilku studentów — ich plany autoedukacyjne nie różnią się w sposób znaczący od wizji przyszłości, zaprezentowanej przez osoby o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej. W pozostałych tekstach można odnaleźć najwyżej ogólnie sformułowane potwierdzenie chęci kontynuowania czy też podejmowania autoedukacji w przyszłości.

Rekonstrukcja obrazu autoedukacji studentów zakwalifikowanych do dwóch różnych grup problemowych dała możliwość sformułowania kilku uogólnień i wniosków:

1. Prezentowane badania potwierdzają, że okres szkoły podstawowej i gimnazjum stanowi ważny etap przygotowujący do świadomej i celowej pracy nad własnym rozwojem. Podejmowanie różnorodnej i bogatej w formy autokreacji we wczesnych okresach rozwojowych wydaje się pozytywnie warunkować kształt autoedukacji w okresach późniejszych — adolescencji i dorosłości, być może ze względu na rodzenie się świadomości wartości takiego działania. Ma to znaczenie dla późniejszego trwałego cenienia pracy nad własnym rozwojem jako pożądanego wartości życiowej, która może nadawać egzystencji wysoką jakość. Pierwsze próby autokreacyjne/autoedukacyjne mają też znaczenie dla rozwoju aspiracji zawodowych człowieka i konstruowania przez niego planów przyszłej kariery zawodowej.

2. Podstawą dla zaistnienia i rozwoju dążeń autoedukacyjnych jest określenie własnej tożsamości poprzez budowanie spójnego systemu samowiedzy i odkrywanie, a następnie uznanie pewnych wartości, które stają się podstawą rozwoju dojrzałej filozofii życiowej. Studenci, którzy w okresie adolescencji podjęli taki trud, wykazywali wyższy stopień aktywności autoedukacyjnej i byli bardziej zainteresowani świadomą, celową i systematyczną pracą nad sobą w różnych obszarach osobowości. W literaturze przedmiotu często akcentuje się fakt, że młody człowiek w okresie adolescencji musi poradzić sobie z określonymi zadaniami, by mieć szansę na dalszy rozwój. Za nadrzędne zadanie dla tego etapu rozwojowego uważa się właśnie kształtowanie tożsamości⁵⁸. W okresie dorastania powinno dokonać się przejście od niedojrzałej tożsamości, opartej na dziecięcych identyfikacjach i wzorcach przystosowania, do dojrzałego i samodzielnego określenia swojego miejsca w otoczeniu, swojej roli społecznej, drogi zawodowej i sensu życia. Nie wszyscy jednak wkraczają w dorosłe życie z uformowaną i dojrzałą tożsamością, niekiedy nie osiągają jej wcale.
3. Aktualny obraz autoedukacji studentów okazał się mocno zróżnicowany. Autoedukacja, w rozumieniu autonomicznego procesu, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami, pojawiła się zarówno w grupie studentów o wysokim, jak i niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej. Jej przejawem było planowanie pracy nad własnym rozwojem, głównie celów i sposobów jej realizacji, oraz świadome wykorzystywanie różnych okazji do samorozwoju, jednak zdecydowanie częściej tak rozumiana autoedukacja charakteryzowała osoby deklarujące wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej. Znaczące różnice wystąpiły także w treści celów autoedukacyjnych. Autoedukacja studentów zakwalifikowanych do pierwszej grupy problemowej obfitowała w bogatsze i bardziej wielostronne treści oraz formy ich realizacji — dotyczyła wielu sfer osobowości. Studenci o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej w większości wykazywali także niższy stopień świadomego zaangażowania we własny rozwój. Ich przejawy aktywności autoedukacyjnej były ukierunkowane przez cele bieżące i pojawiały się w odpowiedzi na konkretną sytuację życiową, związaną z wymogami życia, pokonywaniem trudności, wykorzystywaniem różnych okazji. W pierwszej grupie problemowej takie przejawy aktywności cechowały niewielką liczbę osób i występowały też obok świadomej, planowej, celowej i systematycznej pracy nad sobą. W obu grupach zaznaczyła się ponadto tendencja do rozdzielania sfery obowiązków, powinności związanych z życiem codziennym, edukacją i pracą zawodową od czasu wolnego (osobistego), który można wy-

⁵⁸ Szerzej na temat zadań rozwojowych w okresie adolescencji pisze Ewa Wysocka (zob. E. WYSOCKA: *Doświadczenie życia...*, s. 67).

pełnić działaniami dającymi radość, przyjemność, zadowolenie, satysfakcję. Autoedukacja w takim ujęciu została sprowadzona do rozwijania własnych zainteresowań i pasji.

4. Podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji zależą od różnych czynników. W badaniach zaznaczył się wyraźny związek pomiędzy autoedukacją, a perfekcjonizmem. Postawa perfekcjonistyczna charakteryzowała tylko osoby deklarujące wysoki stopień aktywności autoedukacyjnej. Z drugiej strony — nadmierny perfekcjonizm okazał się czynnikiem blokującym i utrudniającym autoedukację.
5. Bycie ważnym dla rodziców, wyrażanie przez nich zainteresowania, aprobaty i zachęty wobec aktywności autokreacyjnej/autoedukacyjnej dziecka, traktowanie przez rodziców tejże autoedukacji jako pożądanej i cennej wartości oraz zaangażowanie w taki rodzaj działalności buduje klimat sprzyjający rozwojowi dążeń autoedukacyjnych oraz wzmacnia motywację do podejmowania pracy nad sobą. W narracjach studentów o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej pojawiły się wątki dotyczące braku więzi emocjonalnych z rodzicami lub trudnej sytuacji w domu rodzinnym; jednocześnie wystąpiły u tych osób problemy z samooceną i zaniżonym poczuciem własnej wartości.
6. Wzory innych osób znaczących oraz obcowanie z dziełem literackim wydają się nie odgrywać wiodącej roli w procesie autoedukacji, można jednak traktować je jako czynniki wspomagające pracę nad sobą i wzbogacające treść autoedukacji.
7. Momenty krytyczne w życiu, które wiążą się z przeżywaniem cierpienia, powodują okresowe zahamowanie aktywności autoedukacyjnej. Człowiek potrzebuje czasu na refleksję nad sobą i nad własnym życiem, niekiedy zachodzi konieczność ustalenia nowych celów i priorytetów, również w zakresie pracy nad sobą. W efekcie autoedukacja ma już inny kształt, staje się bogatsza w treści i formy ich realizacji. Czasami zaangażowanie w konkretne działanie (wolontariat, formacja religijna, nowe studia, podjęcie pracy) wzmacnia zaburzone poczucie własnej wartości (przywrócenie atrybutu godności i wolności), wyzwalając chęć pracy nad sobą.
8. Warunkiem koniecznym do zaistnienia i przebiegu autoedukacji jest choćby minimum wolności. Wolne podejmowanie życiowych decyzji wzmacnia poczucie sprawstwa, przekonanie, że jest się autorem własnego życia.
9. Przeświadczenie o własnej wysokiej skuteczności, wiążące się z poczuciem kontroli i sprawstwa, sprzyja pracy nad własnym rozwojem, wpływając pozytywnie na procesy decyzyjne, stosunek do ryzyka, stymulując myślenie perspektywiczne oraz zwiększając konsekwencję w działaniu. Brak takiego przeświadczenia zmniejsza szansę na wystąpienie aktywności autoedukacyjnej oraz jej kontynuowanie, gdy pojawią się jakieś trudności czy też przeszkody w realizacji celów.

10. Podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji są związane z gotowością człowieka do bycia odpowiedzialnym, odpowiedzialnego postępowania i ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje lub czyny. Studenci o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej przyznawali się do braku gotowości do bycia odpowiedzialnym, co nierzadko wiązało się z obawą przed dorosłym, samodzielnym życiem i wypełnianiem obowiązków wynikających z określonych ról społecznych.
11. Porównując narracje studentów w obu grupach problemowych zwraca uwagę różny poziom ich refleksyjności. Wysokim poziomem refleksyjności odznaczały się teksty autobiograficzne studentów o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej, co przejawiało się m.in. w obszerniejszych i bardziej szczegółowych opisach charakteryzowanych wątków, faktów z życia, próbach analizy własnego postępowania, poszukiwaniu przyczyn danego stanu rzeczy, wyrażaniu ogólnych poglądów na rzeczywistość. Znaczenie refleksyjności dla funkcjonowania człowieka staje się przedmiotem coraz szerszych badań, głównie na gruncie psychologii społecznej. Refleksyjność jest traktowana nie tylko jako reakcja namysłu w konkretnej sytuacji, ale również jako stan umysłu — a jeszcze szerzej: sposób bycia. Ellen J. Langer uważa refleksyjność za swoście manifestowany stan gotowości i żywej świadomości, odpowiedzialny za tworzenie (zauważanie) wielu perspektyw czy uświadamianie sobie kontekstu. Różnicując świat zewnętrzny, jednostka coraz bardziej różnicuje własne możliwości, cała angażując się w tworzenie. W stanie bezrefleksyjności jest przeciwnie: człowiek opiera się na zastanych kategoriach i zastanych rozróżnieniach. Stopień refleksyjności wynika głównie z ilości przetwarzanych informacji oraz ze stopnia poddawania ich świadomej analizie. Autorka uzasadnia na podstawie licznych badań, że refleksyjność wpływa korzystnie na długofalową skuteczność działań, ich twórczy charakter, a nawet na stan zdrowia i długość życia⁵⁹.

⁵⁹ E.J. LANGER: *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: *Poznanie. Afekt...*, s. 139—144.

Zakończenie

Przedstawione w tej książce analizy dotyczyły stanu i niektórych uwarunkowań autoedukacji studentów. Ze względu na fakt, że każdy etap badań — ilościowy i jakościowy — został zakończony szczegółowym podsumowaniem i uogólnieniami uzyskanych wyników, w tej części pracy skoncentruję się na formułowaniu wniosków o charakterze syntetycznym oraz kilku refleksji ważnych — moim zdaniem — dla problematyki związanej z autoedukacją studentów. Na podstawie analizy uzyskanego w badaniach ilościowego i jakościowego materiału empirycznego można potwierdzić, że autoedukacja jest obecna w życiu studentów. Z deklaracji uczestników badań wynika jednak, że stopień aktywności autoedukacyjnej wielu osób nie jest zadowalający (aż 36,1% studentów zadeklarowało niski stopień tej aktywności). Istnieje zatem potrzeba — przywoływana także przez innych autorów¹ — szeroko rozumianego wsparcia autoedukacji ze strony uczelni wyższej. Potrzeba ta jest widoczna szczególnie w przypadku studiów niepedagogicznych, gdyż — jak wynika z badań — studenci tych kierunków wykazują niższy niż studenci studiów pedagogicznych stopień aktywności autoedukacyjnej we wszystkich sferach rozwojowych. Jednym z obszarów takiego wsparcia powinno być włączenie problematyki autoedukacji na stałe do programu studiów. Na studiach pedagogicznych system wiadomości na temat autoedukacji jako procesu i jako rodzaju działalności człowieka może znaleźć się w ofercie programowej różnych przedmiotów w ramach modułu filozoficznego, pedagogicznego, dydaktycznego, psychologicznego, itd. Dostrzegam też sens i szczególną wartość wprowadzenia specjalnego przedmiotu dotyczącego autoedukacji lub przynajmniej realizacji zajęć fakultatywnych z tego zakresu, zarówno na kierunkach pedagogicznych, jak i niepedagogicznych. Moje osobiste doświadczenia, związane z prowadzeniem przedmiotu fakulta-

¹ Zob. m.in. W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok, Trans Humana, 2008, s. 300; M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Ewolucja tożsamości...*, s. 199—202 oraz 209—211.

tywnego: Podstawy autoedukacji, na studiach pedagogicznych w Uniwersytecie Śląskim, potwierdzają zasadność uczynienia z idei i praktyki autoedukacyjnej oferty dla wszystkich studentów. Myślę, że otwarte pozostaje wciąż pytanie, jakiego rodzaju wiedza jest niezbędna studentom oraz za pomocą jakiej strategii można im pomóc w podjęciu praktycznych działań autoedukacyjnych w różnych obszarach rozwojowych. Potrzebne są także warunki, aby praktyczne doświadczenia student poddał intelektualnej refleksji, aby tworzył własną teorię autoedukacji, otwierał się na nowe doświadczenia i konteksty². Zajęcia z przedmiotu dotyczącego autoedukacji, również fakultatywne, powinny bazować nie tylko na określonej wiedzy, ale także dawać możliwość realizowania zadań praktycznych, związanych z samopoznaniem, pracą nad planem osobistego rozwoju, próbami praktycznej realizacji celów autoedukacyjnych oraz podejmowaniem autorefleksji (np. w formie pisemnej) nad sobą i efektami własnych działań. Taki sposób prowadzenia zajęć w ramach przedmiotu fakultatywnego: Podstawy autoedukacji, okazał się interesujący dla studentów i wysoko przez nich oceniony. Na bazie uzyskanych wyników badań, ale także na podstawie własnych doświadczeń zawodowych, chcę zasygnalizować obszary, które wymagają szczególnej troski ze strony nauczyciela akademickiego, podejmującego trud wspomagania studenta w dziele jego autoedukacji. Jednym z takich obszarów jest umiejętność dokonywania przez studenta analizy własnej sytuacji z punktu widzenia ważnych dla siebie wartości. Badania wykazały, że wielu młodych ludzi czuje się zagubionych we współczesnym świecie ze względu na relatywizm i chaos wartości (zob. pytanie nr 2 — kwestionariusz ankiety). Niekiedy też autoedukacja jest identyfikowana przez studentów z egoistycznym poszukiwaniem siebie, które rodzi niebezpieczeństwo egocentryzmu. Zachodzi zatem konieczność uświadamiania studentom znaczenia wartości w procesie autoedukacji, ich związku z celami autoedukacyjnymi, rozwijania wrażliwości aksjologicznej. Innym obszarem są umiejętności związane z samopoznaniem. Wiedza o sobie samym stanowi podstawę i punkt wyjścia wszystkich działań autoedukacyjnych. Pomimo tego, że studenci wykazują duże zainteresowanie samopoznaniem, to wyraźnie brakuje im wiedzy na temat konkretnych metod poznawania samego siebie oraz umiejętności z tym związanych. Ich samopoznanie jest bardziej incydentalne i przypadkowe niż systematyczne i przemyślane, a tym samym fragmentaryczne. Podobny niedostatek można zaobserwować w przypadku umiejętności samoregulacji. Wiele uczestników badań doceniło znaczenie umiejętności planowania, budowania celów w pracy nad własnym rozwojem, jednocześnie dostrzegając własne braki w tym zakresie. Problemy z formułowaniem celów autoedukacyjnych, ich operacjonalizacją, doбором odpowiednich strategii czy też sposobów i warunków ich realizacji, uwidoczniły się także przy konstruowaniu planu osobistego rozwoju przez studentów w ra-

² Por. M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 210.

mach przedmiotu fakultatywnego. Przebieg i efekty autoedukacji są uzależnione także od umiejętności samokontroli, samoobserwacji i oceny skutków własnych działań podejmowanych w ramach tego procesu. Umiejętności te powinny być systematycznie rozwijane w toku uniwersyteckiego kształcenia. Warto również uświadomić studentom, że autoedukacja ma różne odcienie, że istnieją — jak wykazały badania autobiograficzne — różne modele autoedukacji. Najbardziej optymalnym rozwiązaniem wydaje się elastyczne korzystanie ze wszystkich tych modeli lub ich łączenie, co mogłoby znacznie wzbogacić pracę nad własnym rozwojem. Autoedukacja może bowiem występować w postaci autonomicznego procesu, w którym jednostka kieruje własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. Jej przejawem jest planowanie pracy nad własnym rozwojem (głównie celów i sposobów ich realizacji) oraz świadome wykorzystywanie różnych okazji do samorozwoju. Autoedukacja może również dotyczyć wybranych dziedzin życia, na przykład własnych zainteresowań lub pasji — jest wtedy identyfikowana z działaniami dającymi radość, zadowolenie, przyjemność i satysfakcję. Przejawy aktywności autoedukacyjnej mogą być też ukierunkowane przez cele bieżące i pojawiać się w odpowiedzi na konkretną sytuację życiową, związaną z wymogami życia, pokonywaniem trudności, wykorzystywaniem różnych okazji.

Przeprowadzone badania ilościowe i jakościowe potwierdziły też konieczność kreowania w uniwersytecie warunków do autoedukacji studentów, szczególnie w płaszczyźnie relacji nauczyciel akademicki—student, stosowanych metod pracy z młodymi ludźmi, form jej organizacji, jak również odpowiednich warunków materialnych i technicznych³, choć te ostatnie nie wydają się odgrywać decydującej roli w procesie autoedukacji studentów: mogą jedynie ułatwiać w pewien sposób lub też utrudniać jego przebieg. Większe znaczenie mają natomiast relacje nauczyciel akademicki — student. Nauczyciel akademicki może stać się wzorem osobowym dla studenta dzięki cechom osobowym, jakie posiada, oraz stosunkowi do drugiego człowieka. Jak wynika z badań autobiograficznych, młodzi ludzie szczególnie cenią u wykładowców: skromność, pokorę, wyrozumiałość, cierpliwość, a także umiejętność bycia z ludźmi, traktowania innych z szacunkiem i życzliwością (również studentów). Badania ankietowe dopełniają ten pożądaný obraz pedagoga o zaangażowanie nauczyciela w pracę, jego kompetencje specjalistyczne, postawę wobec autoedukacji oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie, co inspiruje studentów do pracy nad własnym rozwojem w różnych obszarach osobowości. Można zatem skonstatować, że w procesie uniwersyteckiego kształcenia ważne dla podejmowania i przebiegu autoedukacji są relacje nauczyciel akademicki — student, oparte na dialogu, i rzadko, niestety, spotykane relacje mistrz — student. Warto też

³ Por. wyniki badań Wróblewskiej (W. WRÓBLEWSKA: *Autoedukacja studentów...*, s. 228—253).

podkreślić znaczenie metod aktywnych, szczególnie problemowych, oraz dyskusji dla rozwijania dążeń autoedukacyjnych studentów, a także pewnych cech i właściwości, potrzebnych do realizacji tego procesu. Za wartościowe należy ponadto uznać szersze wykorzystanie metod eksponujących w procesie uniwersyteckiego kształcenia, które dają możliwość przeżywania i tworzenia wartości, inspirują autorefleksję, namysł nad światem, co może stanowić punkt wyjścia dla pracy nad sobą oraz wzbogacać autoedukację o nowe treści. Symptomatyczne jest, że osoby badane, analizując uwarunkowania autoedukacji (pytanie ankietowe, autobiografie), w żaden sposób nie odniosły się do tego typu metod. Prawdopodobnie nie są one często stosowane na zajęciach lub też studenci nie dostrzegają ich znaczenia dla własnej pracy nad sobą. Chcę podkreślić, że rozwijanie własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej, a także własnego poczucia estetycznego i gustu artystycznego — jak wykazały badania własne — nie należą do priorytetowych obszarów autoedukacji studentów, można nawet mówić o pewnym zaniedbaniu w tym zakresie. Dlatego też tok eksponujący w edukacji może być szansą na ich rozwój⁴.

Holistyczna analiza wyników badań własnych prowadzi do kolejnego wniosku: autoedukacja powinna stać się atrakcyjną ofertą przedkładaną na wszystkich szczeblach edukacji człowieka. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że im wcześniej pojawią się pierwsze próby różnorodnej i bogatej w treści autokreacji (szkoła podstawowa, gimnazjum), tym pełniejszy będzie kształt autoedukacji w okresach późniejszych, a na pewno tym lepsze będzie przygotowanie studenta do świadomej pracy nad własnym rozwojem. Z badań autobiograficznych wynika, że szkoła podstawowa i gimnazjum mogą tworzyć warunki dla rozwijania aktywności autokreacyjnej, głównie dzięki funkcjonowaniu różnego rodzaju kół zainteresowań i zajęć pozalekcyjnych, które dają uczniom możliwość rozwijania zainteresowań, odkrywania własnych zdolności i możliwości. Jednak w wielu przypadkach oferta szkoły w tym zakresie jest niewystarczająca, a osobami inspirującymi i zachęcającymi do podejmowania aktywności autokreacyjnej są przede wszystkim rodzice, którzy zapewniają dodatkowo zaplecze finansowe dla jej form poza terenem szkoły. Warto w tym miejscu przypomnieć, że środowisko rodzinne okazało się ważnym czynnikiem, warunkującym proces autoedukacji także w innych aspektach, o czym pisałam szerzej, analizując wyniki badań własnych (etap jakościowy).

Prezentowane badania rzuciły też pewne światło na zależności pomiędzy autoedukacją a samooceną. W badaniach ilościowych ustaliłam, że samoocena jest zmienną różnicującą aktywność autoedukacyjną studentów, ale nie wiado-

⁴ Por. K. KRASOŃ: *Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — na przykładzie form teatralnych*. „Chowanna” 2013. T. 2(41), s. 206 oraz K. KRASOŃ, A. RÓTER: *Fantazja i zaduma — odkrywanie siebie i autokreacja w systemie studiów pedagogicznych*. W: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Red. B.D. GOŁĘBIAK. Wrocław, WN DSW, 2008, s. 197—206.

mo, w jaki sposób owo zróżnicowanie się przejawia. Czy jest tak, że wysoki poziom samooceny w bezpośredni sposób wpływa na wysoki stopień aktywności studentów w zakresie pracy nad własnym rozwojem, a niski decyduje o niskim stopniu tej aktywności? Warto rozpatrzyć ten problem w aspekcie poznawczego podejścia do rozwoju osobowości, zgodnie z którym człowiek najusilniej dąży do rozwoju, gdy dystans między „ja realnym” a „ja idealnym” jest taki, że zarówno szansa powodzenia, jak i wartość pracy nad sobą są dostatecznie duże. W przypadku bardzo małej lub bardzo znacznej rozbieżności gotowość do zmian osobowości maleje. Poza tym interesujące wydaje się zagadnienie odwrotnej zależności pomiędzy rozpatrywanymi zmiennymi, którą można wyrazić w pytaniu: w jaki sposób aktywność autoedukacyjna wpływa na samoocenę człowieka? I jeszcze jedno: jak wygląda miejsce samooceny w całokształcie czynników warunkujących proces autoedukacji? Z psychologicznej teorii samowiedzy wynika, że nie należy ona do centralnych regulatorów zachowania człowieka, jest mniej ważna niż środowisko czy inne składniki osobowości. Podkreśla się jednak jej duże znaczenie w procesie samowychowania. Człowiek, który zamierza kierować własnym rozwojem, często musi uzmysłwić sobie swoje zalety i wady (samooceny) i określić swoje pragnienia (standardy osobiste), musi porównać stan obecny ze stanem zamierzonym⁵. W prezentowanych badaniach siła związku pomiędzy poziomem samooceny, a stopniem aktywności autoedukacyjnej studentów okazała się jednak bardzo słaba. Czy to znaczy, że samoocena nie należy do głównych czynników warunkujących samodzielną pracę człowieka nad własnym rozwojem? Myślę, że zagadnienie to wymaga dalszych, bardziej pogłębionych badań, być może w oparciu o inne narzędzia badawcze. Wydaje się, że odpowiedzi na postawione powyżej pytania mogą mieć znaczenie dla pedagoga, którego celem jest oddziaływanie na człowieka w konkretnych sytuacjach. Wykrycie określonych zależności mogłoby pomóc w opracowaniu odpowiednich metod zmiany danego — niekorzystnego — stanu rzeczy. Warto w tym miejscu zauważyć, że badania autobiograficzne (etap II — jakościowy) potwierdziły w pewien sposób znaczenie samooceny dla podejmowania i przebiegu autoedukacji, zwłaszcza w obszarze poczucia kontroli i sprawstwa. Problemy z samooceną w tym obszarze wystąpiły w grupie osób o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej i wiązały się dodatkowo z ogólnie pesymistyczną postawą wobec życia, lękiem przed odpowiedzialnością i podejmowaniem ryzyka. Część tych osób doświadczyła w dzieciństwie obojętności ze strony rodziców, braku miłości, akceptacji, uznania. Wychowanie w rodzinie z pewnością jest znaczącym czynnikiem kształtowania się adekwatnej samooceny, podobnie jak doświadczenia edukacyjne i relacje w grupie rówieśniczej. Problematyka samooceny i jej związku z autoedukacją jest tym ważniejsza, że w obecnej

⁵ Zob. m.in. J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa, PWN, s. 315—320.

rzeczywistości szkoły nie podejmują przemyślanych działań, mających na celu budowanie adekwatnej samooceny ucznia. Ograniczanie autonomii i samodzielności wychowanka, wciąż obecne w polskich szkołach, wpływa negatywnie na przekonanie o własnym sprawstwie, rodzi poczucie braku kompetencji, utrudnia rozwój refleksyjności dziecka.

Analizy zarówno teoretycznych aspektów autoedukacji, jak i jej empiryczny obraz wskazują, że podejmowanie tej problematyki, szczególnie w kontekście edukacyjnym, jest zasadne, a nawet konieczne. Podjęta próba diagnozy stanu i uwarunkowań autoedukacji studentów stanowi zakończenie pewnego etapu badań, a jednocześnie inspiruje do dalszych poszukiwań. Wiele zarysowanych w tej pracy wątków warto — jak się wydaje — podjąć i rozwinąć w dalszych badaniach z zastosowaniem innych koncepcji metodologicznych, a w ich obrębie — innych metod badawczych. Niektóre z tych wątków wskazałam w poszczególnych podrozdziałach badawczych niniejszej pracy, dokonując analizy i oceny uzyskanych wyników badań. Dostrzegam ponadto zasadność spojrzenia na proces autoedukacji z punktu widzenia innych podmiotów, na przykład studentów prywatnych uczelni, nauczycieli (w tym nauczycieli akademickich), rodziców, a także poszukiwanie powiązań aktywności autoedukacyjnej ze specyfiką uczelni oraz środowiskiem terytorialnym. Nieoceniony wątek, godny eksploracji, stanowić może rozpoznanie zmian w obrazie autoedukacji studentów pod wpływem treści kształcenia z zakresu podstaw autoedukacji, realizowanych w ramach obowiązkowego lub fakultatywnego przedmiotu. Najbardziej miarodajne w tym przypadku byłyby badania podłużne, porównawcze lub eksperymentalne. Za interesujące uważam także podjęcie badań nad autoedukacją w szerszym kontekście jakości życia czy też poczucia sensu życia, które zostało uznane przez badanych za czynnik warunkujący autoedukację. Warto jednak — jak się wydaje — prześledzić wzajemne zależności pomiędzy tymi zmiennymi.

Końcowa refleksja dotyczy moich własnych doświadczeń, związanych z prowadzeniem badań i pisaniem tej pracy, zwłaszcza jej części jakościowej. Analiza wielu autobiografii, tematycznie odnoszących się do autoedukacji, bogactwo różnorodnych treści i celów autoedukacyjnych stały się dla mnie samej źródłem refleksji i inspiracji do podejmowania nowych wyzwań na drodze własnego rozwoju.

Bibliografia

- ABLEWICZ K.: *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*. „Prace Pedagogiczne” 1996, z. 23.
- ABLEWICZ K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wyd. UJ, 2003.
- ALLPORT G.W.: *The person in psychology. Selected essays*. Boston, Beacon Pr., 1968.
- ARET A.J.: *Oczerki po teorii samowospitanija*. Frunze 1961.
- BABBIE E.: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. BETKIEWICZ [et al.]. Warszawa, WN PWN, 2005.
- BADURA E.: *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa, WSiP, 1981.
- BANDURA A.: *Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change*. „Psychological Review” 1977, vol. 84(2).
- BALEY S.: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszaw, PWN, 1958.
- BARNEY D.: *Społeczeństwo sieci*. Przeł. M. FRONIA. Warszawa, Sic!, 2008.
- BAUMAN Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa, Instytut Kultury, 1994.
- BAUMAN Z.: *Konsumowanie życia*. Przeł. M. WYRWAS-WIŚNIEWSKA. Kraków, Wyd. UJ, 2009.
- BAUMAN Z.: *Razem, osobno*. Przeł. T. KUNZ. Kraków, WL, 2003.
- BAUMAN Z.: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. KUNZ. Warszawa, WL, 2011.
- BECK U.: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. CIEŚLA. Warszawa, Scholar, 2002.
- BECK-GERNSEIM E., BECK U.: *Calkiem zwyczajny chaos miłości*. Wrocław, DSW, 2013. 1982.
- BEE H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Poznań, Zysk i S-ka, 2004.
- BEREŹNICKI F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Impuls, 2001.
- BOBRYK J.: *Społeczne podstawy „Ja podmiotowego”*. Warszawa, Wyd. UW, 1981.
- BOCHEŃSKI J.M.: *Logika i filozofia. Wybór pism*. Warszawa, WN PWN, 1993.
- BOULNOIS O.: *To nie do zniesienia*. „Communio” 1991, nr 5.
- BOGAJ A.: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa, IBE, 2000.
- BRANDT R.M.: *The accuracy of self estimate: a measure of self — concept reality*. „Genetic Psychology Monographs” 1958, t. 58.
- BROCKETT R.G., HIEMSTRA R.: *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London—New York, Routledge, 1991.
- BRZEZIŃSKA A.I.: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Scholar, 2000.
- BRZEZIŃSKA A.I., JANISZEWSKA-RAIN J.: *W poszukiwaniu złotego środka*. Kraków, Znak, 2005.
- BRZEZIŃSKI J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, WN PWN, 1999.
- BRZEZIŃSKI J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN, 1996.

- BRZEZIŃSKI J., STACHOWSKI R.: *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*. Warszawa, PWN, 1984.
- BUBER M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wyb., przeł. i wstęp J. DOKTÓR. Warszawa, Pax, 1992.
- BURSZTA W.J., KULIGOWSKI W.: *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*. Warszawa, Muza, 2005.
- CHAŁAS K.: *Wychowanie ku wartościom*. Lublin, KUL, 2003.
- Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonalenia „civil society”*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Red. E. SYREK. Katowice, Wyd. UŚ, 2010.
- CHŁOPKIEWICZ M.: *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa, WSiP, 1980.
- CICHOSZ M.: *Polska pedagogika społeczna w latach 1945-2003. Wybór tekstów źródłowych*. T.1, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004.
- CIEKOTOWA K., JASIŃSKI R., PACHULICZ-PAWLIKOWSKA D., SROGA Z.: *Samoocena a ocena uzdolnień intelektualnych studentów*. Wrocław, Wyd. PW, 1988.
- Coaching: teoria, praktyka, studia przypadków*. Red. M. SIDOR-RZĄDKOWSKA. Kraków, Wolters Kluwer Business, 2009.
- COREY G., COREY M. SZNEIDER: *Mamy wybór. Zgłębianie osobistego rozwoju*. Przeł. J. GILEWICZ. Poznań, Zysk i S-ka, 2005.
- CZAPIŃSKI J.: *Wartościowanie. Efekt negatywności (O naturze realizmu)*. Wrocław, Ossolineum, 1988.
- CZAPIŃSKI J.: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej (O naturze optymizmu)*. Wrocław, Ossolineum, 1985.
- Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonalenia „civil society”*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Red. E. SYREK. Katowice, Wyd. UŚ, 2010.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M.: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin, WN US, 1995.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M.: *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin — Gorzów Wielkopolski, Wyd. US — WOM, 1994.
- CZERNIAWSKA O.: *Dylematy edukacji dorosłych: między samokształceniem a samowychowaniem*. „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 4.
- DAWKINS R.: *Samolubny gen*. Przeł. M. SKONECZNY. Warszawa, Prószyński i S-ka, 1996.
- DĄBROWSKA-BAK M.: *Przemoc w szkole*. Poznań, Ośrodek Wydawnictw Naukowych PAN, 1995.
- DOBROWOLSKI A.B.: *Pisma pedagogiczne*. T. 1: *Ustrój szkolny*. Warszawa, PZWS, 1958.
- DOBROWOLSKI A.B.: *Pisma pedagogiczne*. T. 2: *Nowa dydaktyka*. Warszawa, PZWS, 1960.
- DOLIŃSKI D.: *Orientacja defensywna*. Warszawa, Wyd. IP PAN, 1993.
- DOLIŃSKI D.: *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności*. Warszawa, Wyd. IP PAN, 1992.
- DOMAŃSKI C.: *Testy statystyczne*. Warszawa, PWE, 1990.
- DOMAŃSKI C.: *Statystyczne testy nieparametryczne*. Warszawa, PWE, 1979.
- Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*. Red. A.M. TCHORZEWSKI. Bydgoszcz, WSP, 1997.
- DRAPEAU CH.: *Jak uczyć się szybko i skutecznie?*. Przeł. H. PAWLIKOWSKA-GANNON. Warszawa, „Klub dla Ciebie”, 2002.
- DRÓŻKA W.: *Pokolenia nauczycieli*. Kielce, WSP, 1993.
- DRÓŻKA W.: *Wpływ działalności społecznej nauczyciela w środowisku wiejskim na jego samokształcenie*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1987, nr 3—4.
- Duchowy rozwój człowieka*. Red. SOCHA P. Kraków, Wyd. UJ, 2000.

- DUDLEY G.A.: *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*. Przeł. M. CZEKAŃSKI. Warszawa, Medium, 1994.
- DUDZIKOWA M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 9 (cz. I) oraz 10 (cz. II).
- DUDZIKOWA M.: *O rozwijaniu kompetencji autokreacyjnych wychowanków*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 2.
- DUDZIKOWA M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa, NK, 1985.
- DUDZIKOWA M.: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa, Terra, 1993.
- DUDZIKOWA M.: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa, WSiP, 1987.
- Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*. Red. A. KAPIŃSKA, W. WRÓBLEWSKA. Białystok, Trans Humana 2008.
- DYMKOWSKI M.: *Samowiedza w okowach przywdziewanych masek*. Warszawa, Wyd. Instytutu Psychologii, 1996.
- Edukacja jutra*. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, M. LEWANDOWSKI. Wrocław, WTN, 2004.
- Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego. Edukacja XXI wieku*. Red. M. GAWROŃSKA-GARSTKA. Poznań, Wyd. WSB, 2009.
- Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*. Red. D. ILCZUK, S. RATAJSKI. Warszawa, Polski Komitet do Spraw Unesco, 2011.
- Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Red. U. OSTROWSKA. Olsztyn, Wyd. UWM, 2001.
- Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych — od idei do praktyki*. Red. R. GÓRALSKA, J. PÓLTURZYCKI. Płock — Radom, Wyd. ITE, 2004.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. WOJNAR, J. KUBIN. Warszawa, Elipsa, 1997.
- Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*. Red. M. KONDRACKA, A. ŁYSAK. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009.
- Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*. Red. A. KAPIŃSKA. Białystok, Trans Humana, 2005.
- Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Red. K. WOJCIECHOWSKI. Wrocław, Ossolineum, 1986.
- Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1997.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. PIŁCH. Warszawa, Żak, 2003.
- Encyklopedia Psychologii*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1998.
- Encyklopedia wychowania*. T. 3. Red. S. ŁEMPICKI. Warszawa, NK, 1939.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, IHNOiT, 1994.
- Fenomen uniwersytetu*. Red. A. GRZEGORCZYK, J. SÓJKA. Poznań, Wyd. UAM, 2008.
- FERGUSON G.A., TAKANE Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. Zagrodzki. Warszawa, WN PWN, 1997.
- Filozofia współczesna*. T. 2. Red. Z. KUDEROWICZ. Warszawa, WP, 1983.
- FLICK U.: *Jakość w badaniach jakościowych*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, WN PWN, 2011.
- FLICK U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, WN PWN, 2010.
- FORWARD S.: *Toksyczne rodzice*. Przeł. R. GRAZYŃSKI. Warszawa, Wyd. Jacek Santorski, 1992.
- FRANKL V.E.: *Homo patiens*. Przeł. R. CZERNECKI, J. MORAWSKI. Warszawa, Pax, 1984.
- FRĄCKOWIAK A.: *Ustawiczne samokształcenie*. „E-Mentor” 2005, nr 5(12).
- FURMANEK W.: *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie (wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*. Rzeszów, Fosze, 1995.
- GADAMER H.G.: *Estetyka i hermeneutyka*. W: idem, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa, PIW, 1979.
- GASIUL H.: *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa, Difin, 2006.
- GERSTMANN S.: *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1981.

- GERTSMANN P.: *Sposób formułowania planów życiowych a poziom równowagi emocjonalnej dorastającej młodzieży*. „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1.
- GIDDENS A.: *Socjologia*. Przeł. A. SZULŻYCKA. Warszawa, WN PWN, 2004.
- GIELAROWSKA D.: *Dom studencki jako środowisko wychowawcze*. Warszawa, PWN, 1981.
- GNITECKI J.: *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań, WN WSPiA, 2006.
- GNITECKI J.: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra, Wyd. WSP, 1993.
- GOGACZ M.: *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa, Navo, 1997.
- GOLEMAN D.: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Media Rodzina, 1997.
- GOLLWITZER P.M., BRANDSTATTER V.: *Implementation intentions and effective goal pursuit*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1997, nr 73.
- GÓRNIOWICZ J.: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn, Wyd. WSP, 1997.
- GÓRNIOWICZ J.: *Szkice z teorii wyobraźni i samorealizacji*. Toruń, PTP, 1995.
- GRĘBSKI M.: *Sukces na egzaminie*. Warszawa, WSiP, 2004.
- GROMCEWA A.K.: *Samoobrazowanie starszекlasników obszeczobrazowatielnoj szkoły*. Moskwa 1974.
- GROW G.: *Teaching learners to be self-directed*. <http://www.logleaf.net/ggrowse/SSD/Model.html> (dostęp: 29.07.2014).
- GUILFORD J.P.: *Psychometric methods*. New York, McGraw-Hill, 1954.
- GURYCKA A.: *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa, CODN, 1997.
- GUSIEW T.I.: *Podgotowka studentow k pedagogiczeskomu samoobrazowaniju w procesie ich samostojatielnoj roboty po pedagogikie*. Moskwa 1974.
- HAJDUK B.: *Profesjonalizacja studentów — dynamika zjawiska*. Zielona Góra, WSP, 1993.
- Handbook of personality: Theory and research*. Red. L.A. PERVIN. New York, The Guilford Press, 1990.
- HARGROVE R.: *Mistrzowski coaching*. Przeł. I. PODSIADŁO. Kraków, Oficyna Ekonomiczna, 2006.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz, Wyd. WSP, 1991.
- HESSEN S.: *Filozofia — kultura — wychowanie*. Wrocław, Ossolineum, 1973.
- HILDEBRAND D., KŁOCZOWSKI J.A., PAŚCIAK J., TISCHNER J.: *Wobec wartości*. Poznań, W drodze, 1984.
- HOLLANDER J., WIJNBERG J.: *Coaching prowokatywny. Nowe podejście do coachów, terapeutów, doradców*. Przeł. M. SZCZYPIŃSKA. Wrocław, METAmorfoza, 2008.
- HORNOWSKA E.: *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa, Scholar, 2009. <http://www.kreo.edu.pl/> (dostęp: 20.07.2013).
- Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. KOZIELECKI. Warszawa, Żak, 1999.
- IWANOWA I.D.: *Sodierżanije i mietodika samoobrazowatielnoj raboty studentow*. Alma-Ata 1984.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Łódź, Wyd. UŁ, 2001.
- JANKOWSKI D.: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1999.
- JANKOWSKI D.: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2012.
- JANKOWSKI D.: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2002.
- JARYMOWICZ M.: *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Warszawa, WN PWN, 2008.
- JASKOT K.: *Pedagogika szkoły wyższej wobec zmiany w systemie szkolnictwa wyższego*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18.
- JASKOT K.: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*. Szczecin, Wyd. US-IPiP, 1994.

- JUNDZILL I.: *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Warszawa, WSiP, 1974.
- JUSZCZYK S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, SWSZ, 2005.
- JUSZCZYK S.: *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania — uczenia się „Chowanna”* 2012, t. 2(39).
- KACZMARCZYK M., SZLENDAK T.: *Głód czasu w kulturze przyspieszonej. Z Hartmutem Rosą rozmawiają Tadeusz Szlendak i Michał Kaczmarczyk*. „Studia Socjologiczne” 2010, nr 4(199).
- KACZMAREK Z.: *Samorozwój studentów jako proces i efekt kształcenia*, „Neodigmata” 2011, 31—32.
- KACZOROWSKI W.: *Współczesne poglądy na problem samokształcenia*. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1975, nr 3—4.
- KALTENBERGH H., ZABOROWSKI Z.: *Ty i inni*. Warszawa, KAW, 1978.
- KAMIŃSKI A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, PWN, 1972.
- KANT I.: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa, PWN, 1983.
- KARAŚ S.: *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*. Radom, ITE, 1995.
- KARAŚ S.: *Sztuka samokształcenia*. Warszawa, WSP, 1994.
- KARGUL J.: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław, DSWE, 2001.
- KARTEJUSZ: *Rozprawa o metodzie*. Warszawa, Zielona Sowa 2004.
- KARWALA S.: *Kształtowanie liderów jako strategia rozwoju organizacji inteligentnej*. Kraków, Wyd. UE, 2009.
- KARWALA S.: *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. Nowy Sącz 2007. <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf> (dostęp: 29.07.2013).
- KAWULA S., BRĄGIEL J., JANKE A.W.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2000.
- KĘPIŃSKI A.: *Melancholia*. Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1974.
- KLAMUT R.: *Cel — czas — sens życia*. Lublin, Tow. Nauk. KUL, 2002.
- KLIMOWA M.: *Pomóżmy młodzieży w samopoznaniu i pracy nad sobą*. „Problemy Opiekuńczo — Wychowawcze” 1982, nr 1 (włkładka).
- KOCZJETOW A.J.: *O niektórych woprosach teorii samowospitanija*. „Sowjetskaja Pjdagogika” 1971, nr 1.
- KOFTA M.: *Kontrola psychologiczna nad otoczeniem: ramy pojęciowe teorii*. „Psychologia Wychowawcza” 1977, nr 2.
- KOJS W.: *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy*. „Chowanna” 2012, t. 2(39).
- KONARZEWSKI K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000.
- Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Red. K. RUBACHA. Kraków, Impuls, 2008.
- KONECKI K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, WN PWN, 2000.
- Konsumpcja — istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Red. A. JAWŁOWSKA, M. KEMPNY. Warszawa, IFiS PAN, 2005.
- KORZENIOWSKI K.: *Poczucie podmiotowości — alienacji politycznej; uwarunkowania psychospołeczne*. Poznań, Nakom, 1992.
- KOZIELECKI J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Żak, 1995.
- KOZIELECKI J.: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa, Wyd. Jacek Santorski, 1995.
- KOZIELECKI J.: *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa, PWN, 1977.
- KOZIELECKI J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa, PWN, 1986.
- KOZIELECKI J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa, Żak, 2001.
- KOZIELECKI J.: *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa, Żak, 2004.

- KOZIELECKI J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa, Żak, 1997.
- KRASOŃ K.: *Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — na przykładzie form teatralnych*. „Chowanna” 2013, t. 2(41).
- KRAWCEWICZ S.: *Zawód nauczyciela. Z badań nad samodoskonaleniem i samokształceniem*. Warszawa, KiW, 1970.
- KRAPIEC M.: *Ja — człowiek*. W: *Dzieła*. T. 9. Lublin, Wyd. KUL, 1991.
- Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Red. A. KARPIŃSKA. Białystok, Trans Humana, 2002.
- KREUTZ M.: *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Warszawa, NK, 1946.
- KRÜGER H.H.: *Metody badań w pedagogice*. Przeł. D. SZTOBRYN. Gdańsk, GWP, 2007.
- KRÜGER H.H.: *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. SZTOBRYN. Gdańsk, GWP, 2005.
- KRZEMIŃSKI A.: *Kto ty jesteś?*. „Polityka” 2000, nr 5 (2230).
- KUBIAK-SZYMORSKA E.: *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2003.
- KUBINOWSKI D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin, Wyd. UMCS, 2010.
- KUJAWIŃSKI J.: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań, WN UAM, 2001.
- Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*. Red. A.J. SOWIŃSKI. Szczecin, Ars Atelier, 2009.
- KUPISIEWICZ Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN, 1978.
- KUPISIEWICZ Cz., KUPISIEWICZ M.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, WN PWN, 2009.
- KWIATKOWSKA H.: *Czas, miejsce, przestrzeń — zaniedbane kategorie pedagogiczne*. „Edukacja” 2001, nr 3.
- KWIECIŃSKI Z.: *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995.
- LALAK D.: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Żak, 2010.
- LANDY-TOLWIŃSKA J.: *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*. Warszawa, PWN, 1968.
- LEAHY R.L.: *Techniki terapii poznawczej. Podręcznik praktyka*. Przeł. M. CIERPISZ. Kraków, Wyd. UJ, 2008.
- LEKKA-KOWALIK A.: *Uniwersytet jako firma usługowa — szansa czy klęska? „Ethos. Koniec misji uniwersytetu?”* 2009, nr 85—86.
- LEŚNIAK K.: *Arystoteles*. Warszawa, WP, 1989.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, Żak, 1995.
- LEVINSON D.: *A conception of adult development*. „American Psychologist” 1986, 41.
- LIBRACHOWA M.: *Wskazówki w samokształceniu i samouctwie dla kandydatów na nauczycieli*. Katowice, ZNP (Okręg Śląski), 1946.
- LINKSMAN R.: *W jaki sposób szybko się uczyć?*. Przeł. J. KORPANTY. Warszawa, Bertelsmann Media, 2005.
- LIPIEC J.: *Wolność i podmiotowość człowieka*. Kraków, Fall, 1997.
- LUDWICZAK L.: *Proces samokształcenia kierowanego*. Warszawa, WSiP, 1983.
- LUDWICZAK L.: *Samoedukacja*. Toruń, Mado, 2009.
- ŁOBOCKI M.: *Autorytet w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 9.
- ŁOBOCKI M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls, 2005.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls, 1999.
- ŁUKASZEWSKI W.: *Osobowość — orientacja temporalna — ustosunkowanie do zmian*. Wrocław, Wyd. UW, 1983.
- ŁUKASZEWSKI W.: *Struktura ja a działanie w sytuacjach zadaniowych. Empiryczne studium nad funkcjami osobowości*. Wrocław, Wyd. UW, 1978.
- ŁUKASZEWSKI W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa, KiW, 1984.

- MACIEJEWSKI J.: *Samokształcenie w procesie nauczania*. Warszawa, Bellona, 1998.
- MALEWSKI M.: *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgielku. Próba rekonstrukcja zmieniającej się racjonalności andragogiki*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2001, nr 2.
- MALEWSKI M.: *Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1997, nr 8.
- MALEWSKI M.: *Samokształcenie jako metoda rozwoju człowieka*. „Oświata Dorosłych” 1984, nr 6.
- MALICKA M.: *Ja? To znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa, Żak, 1996.
- MARIAŃSKI J.: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*. Lublin, Wyd. KUL, 1995.
- MARIAŃSKI J.: *Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*. Lublin, Tow. Nauk. KUL, 1998.
- MASŁOW A.H.: *W stronę psychologii istnienia*. Przeł. I. WYRZYKOWSKA. Warszawa, Pax, 1986.
- MATCZAK A.: *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*. Warszawa, PWN, 1982.
- MATULKA Z.: *Metody samokształcenia*. Warszawa, WSiP, 1983.
- MATWIJÓW B.: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków, Wyd. UJ, 1994.
- MAZIARZ CZ.: *Ideowe założenia i wychowawcze walory samokształcenia kierowanego*. „Chowanna” 1963, z. 4.
- MAZIARZ CZ.: *Proces samokształcenia*. Warszawa, PZWS, 1966.
- MĄDRZYCKI T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*. Gdańsk, GWP, 1996.
- McADAMS D.: *The person. A new introduction to personality psychology*. New York, Wiley, 2006.
- MEŁOSIK Z.: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń—Poznań, Edytor, 1999.
- MEŁOSIK Z., SZKUDLAREK T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Impuls, 1998.
- Mentoring w doradztwie zawodowym*. Red. H. SKŁODOWSKI. Łódź, SWSPiZ, 2007.
- Metoda biograficzna w socjologii*. Red. WŁODAREK J., ZIÓLKOWSKI M. Warszawa—Poznań, PWN, 1990.
- Metody badań jakościowych*. Red. N.K. DENZIN, Y. LINCOLN. T. 2. Warszawa, PWN, 2010.
- Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. STRAŚ-ROMANOWSKA. Wrocław, Wyd. UWr, 2000.
- Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Warszawa, PWN, 2004.
- Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Poznań, Zysk i S-ka, 2011.
- MICHALAK J.: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadku*. Łódź, Wyd. UŁ, 2007.
- MILES M.B., HUBERMAN A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Trans Humana, 2000.
- Modeli mentorstwa pri vključevanju ranljivih skupin*. Red. J. RAPUŠ-PAVEL, B. DEKLEVA, Š. RAZPOTNIK. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 2007.
- MODRZEWSKI J.: *Środowisko społeczne młodzieży studenckiej*. Poznań, WN UAM, 1989.
- MARITAIN J.: *Podmiotowość człowieka*. W: *Pisma filozoficzne*. Przeł. J. FENRYCHOWA. Kraków, Żnak, 1988.
- MOUNIER E.: „Co to jest personalizm?” oraz wybór innych prac. Przeł. A. KRASIŃSKI, D. ESKA. Kraków, Żnak, 1960.
- MUSZYŃSKA E.: *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko — dorosły*. Poznań, Wyd. UAM, 1998, s. 121—138.
- MUSZYŃSKI H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa, PWN, 1977.
- MYŚLAKOWSKI Z.: *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa, KiW, 1965.

- Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka.* Red. J. RUDNIAŃSKI, K. MURAWSKI. Warszawa, PIW, 1985.
- Nauczyciel jutra.* Red. E. PERZYCKA. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2006.
- Nauka własna studenta.* Red. J. ZBOROWSKI. Warszawa, PWN, 1976.
- NIEBRZYDOWSKI L.: *O poznawaniu i ocenie samego siebie.* Warszawa, NK, 1976.
- Nieobecne dyskursy.* Cz. 5. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wyd. UMK, 1997.
- NOWAK M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej.* Lublin, Wyd. KUL, 2000.
- Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI w.* Red. J. KOZIELECKI. Gdańsk, GWP, 2009.
- OBUCHOWSKI K.: *Adaptacja twórcza.* Warszawa, KiW, 1985.
- OBUCHOWSKI K.: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą.* Poznań, Rebis, 2000.
- OBUCHOWSKI K.: *Mikroświat i makroświat człowieka.* „Przegląd Humanistyczny” 1988, t. 32, nr 4/5.
- OBUCHOWSKI K.: *Od przedmiotu do podmiotu.* Bydgoszcz, Wyd. AB, 2000.
- Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury.* Red. M. KEMPNY, K. KICIŃSKI, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ. Warszawa, Wyd. UW, 2004.
- Odmiany myślenia o edukacji.* Red. J. RUTKOWIAK. Kraków, Impuls, 1995.
- Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny.* Red. A.M. DE TCHORZEWSKI. Bydgoszcz, Wers, 1998.
- OKIŃSKI W.: *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii.* Poznań, Polski Instytut Socjologiczny, 1935.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa, Żak, 2001.
- OKOŃ W.: *Problem samodzielności myślenia i działania.* „Studia Pedagogiczne” 1957, t. 4.
- OKOŃ W.: *Proces samokształcenia.* „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1983, nr 4.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa, PWN, 1987.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa 2003.
- OLBRYCHT K.: *Współczesne pytania wobec relacji „mistrz — uczeń”.* „Gazeta Uniwersytecka. Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1998, nr 2(98).
- OLEŚ P.: *Psychologia przełomu połowy życia.* Lublin, TN KUL, 2000.
- OLEŚ P.: *Psychologia człowieka dorosłego.* Warszawa, PWN, 2011.
- OLUBIŃSKI A.: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia.* Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2001.
- Orientacje społeczne jako element mentalności.* Red. K. SKARŻYŃSKA. Poznań, Nakom, 1990.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych.* Red. S. PALKA. Kraków, Wyd. UJ, 1998.
- OSMELAK J.: *Jak uczyć się samodzielnie.* Warszawa CRZZ, 1980.
- Osoba. Edukacja. Dialog.* Red. M. LEDZIŃSKA, G. RUDKOWSKA, L. WRONA. T. 1. Kraków, WN AP, 2002.
- Osobowość — orientacja temporalna — ustosunkowanie do zmian.* Red. W. ŁUKASZEWSKI. Wrocław, Wyd. UWr, 1983.
- PACEK S.: *Aktywność samopoznawcza studentów.* Warszawa, PWN, 1982.
- PACEK S.: *Jak kierować samowychowaniem uczniów?.* Warszawa, WSiP, 1984.
- PACEK S.: *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty.* Warszawa, PWN, 1977.
- PAJĄK J.: *Proces dydaktyczny w opiniach studentów zaocznych.* „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18.
- PALKA S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna.* Gdańsk, GWP, 2006.
- PALKA S.: *Pedagogika w stanie tworzenia.* Kraków, Wyd. UJ, 2003.
- PAŁYGA J.: *Wiara a sens życia.* „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1981, nr 4.
- PARSLÖE E., WRAY M.: *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się.* Przeł. W. BILIŃSKI. Kraków, Oficyna Ekonomiczna, 2002.

- PAWLAK A.: *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania — uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin, Wyd. UMCS, 2009.
- PAWŁOWSKI Z.: *Statystyka matematyczna*. Warszawa, PWN, 1976.
- Pedagogika. *Podręcznik akademicki*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, WN PWN, 2004.
- Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka — założenia i rzeczywistość*. Red. M. JAKOWICKA, K. STECH. Zielona Góra, Wyd. WSP, 2000.
- Pedagogika dorosłych*. Red. K. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, PZWS, 1965.
- PETLAK E.: *Neuropedagogika i neurodydaktyka — tendencje XXI wieku*. „Chowanna” 2012, t. 2(39).
- PIETER J.: *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa, NK, 1963.
- PIETRASIŃSKI Z.: *Czego dowiedziałeś się zbyt późno*. Warszawa, Iskry, 1979.
- PIETRASIŃSKI Z.: *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*. „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3.
- PIETRASIŃSKI Z.: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa, CiS, 2008.
- PIETRASIŃSKI Z.: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa, Iskry, 1977.
- PIETRASIŃSKI Z.: *Sam sięgaj do psychologii*. Warszawa, WSiP, 1983.
- PILCH T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Żak, 1995.
- PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Żak, 2001.
- Podmiot. Osoba. Tożsamość*. Red. E. PIETRZAK, A. WARCHAŁ, Ł. ZAORSKI-SIKORA. Łódź, Wyd. WSHE, 2007.
- Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Wyd. PAN, 1989.
- Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Red. K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI. Wrocław, Ossolineum, 1983.
- Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Red. P. BUCZKOWSKI, R. CICHOCKI. Poznań, Nakom, 1989.
- Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Red. E. KUBIAK-SZYMBORSKA. Bydgoszcz, Wers, 1999.
- Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Red. A. GURYCKA. Warszawa, Wyd. UW, 1989.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PAŁKA. Gdańsk, GWP, 2010.
- Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. Red. R.Z. MORAWSKI. Warszawa, Wyd. UW, 2009.
- POPIELSKI K.: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin, Wyd. KUL, 1993.
- POPIELSKI K.: *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin, Wyd. KUL, 2008.
- POPZECZKO J.: *Podmiotowość człowieka i społeczeństwa*. Warszawa, PWN, 1988.
- POSTMAN N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa, PIW, 1995.
- Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Red. T. MARUSZEWSKI. Warszawa, WN PWN, 1993.
- PÓLTURZYCKI J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1998.
- PÓLTURZYCKI J.: *Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny*. Płock, Novum, 2001.
- PÓLTURZYCKI J.: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa, WSiP, 1983.
- PÓLTURZYCKI J., WESOŁOWSKA E.A.: *Nie tylko szkoła*. Warszawa, WSiP, 1987.
- Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym. Koncepcje badawcze*. Red. J. SEMKÓW. Wrocław, Wyd. UWr, 1981.

- Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym (podsumowanie I etapu badań)*. Red. J. SEMKÓW. Wrocław, Wyd. UWr, 1983.
- Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym (podsumowanie II etapu badań)*. Red. J. SEMKÓW. Warszawa—Wrocław, PWN, 1986.
- PROKOPIUK W.: *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli: w poszukiwaniu jego nowego sensu*. Białystok, Totus, 1992.
- PRYMAK P.: *Sposoby podejmowania przez studentów działań autoedukacyjnych*. „E-mentor” 2010, nr 1(33). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/33/id/719> (dostęp: 1.03.2013).
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., TYSZKOWA M.: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa, WN PWN, 2004.
- PRZETACZNIKOWA M., WŁODARSKI Z.: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa, PWN, 1979.
- Psychologia*. Red. T. TOMASZEWSKI. Warszawa, PWN, 1975.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. D. DOLIŃSKI D, J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2008.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. T.2. Red. STRELAU J. Gdańsk, GWP, 2000.
- Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. TREMPALA. Warszawa, PWN, 2011.
- Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Red. A. GAŁDOWA. Kraków, Wyd. UJ, 2005.
- Psychometria. Podstawowe zagadnienia*. Red. K. FRONCZYK. Warszawa, Vizja Press & IT, 2009.
- PUCHAŁA E.: *Szkoła jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli i wykładowców*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009.
- PUŚLECKI W.: *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*. Opole, Wyd. WSP, 1976.
- Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Red. B.D. GOŁĘBIAK. Wrocław, WN DSW, 2008.
- PYTKA L.: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa, Wyd. APS, 2000.
- RADLIŃSKA H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Ossolineum, 1961.
- RADZIEWICZ J.: *Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu*. „Edukacja” 1991, nr 1.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- RATAJ M.: *Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby*. Wrocław, Ossolineum, 1972.
- REYKOWSKI J.: „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3.
- RICOEUR P.: *Filozofia osoby*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków, WN PAT, 1992.
- RICOEUR P.: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Przeł. P. GRAFF, K. ROSNER. Warszawa, PIW, 1989.
- RODEK V.: „Auto-education” as understood by students of pedagogy and their individual auto-educational goals. „The New Educational Review” 2010, vol. 20, nr 1.
- RODEK V.: *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice, Wyd. UŚ, 2003.
- RODEK V.: *The role of a higher education institution in enhancing student's autoeducational activities*. „The New Educational Review” 2010, vol. 25, nr 3.
- RODEK V.: *Warunki tworzone w uniwersytecie dla autoedukacji studentów*. „Chowanna” 2012, nr 2(39).
- RODEK V., SZADZIŃSKA E., WENDREŃSKA I.: *Przemiany celów kształcenia*. Toruń, Akapit, 2012.
- Rodzina a rozwój jednostki*. Red. M. TYSZKOWA. Poznań, CPBP, 1990.
- Rodzina i dziecko*. Red. M. ZIEMSKA. Warszawa, PWN, 1986.
- ROGERS J.: *Coaching: podstawy umiejętności*. Przeł. K. KONAROWSKA, D. PORĄŻKA. Gdańsk, GWP, 2010.

- ROMANOWSKA-ŁAKOMY H.: *Psychologia doświadczeń duchowych*. Warszawa, Eneteia, 1996.
- Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa, PWN, 1988.
- Rotkiewicz H.: *O obecności filozofii w edukacji nauczycielskiej*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. *Studia pedagogiczne*. Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wyd. UW, 1995.
- RUBACHA K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- RUDNIAŃSKI J.: *Metody pracy umysłowej ucznia*. Warszawa, PZWS, 1967.
- SAJDAK A.: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. *Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków, Impuls, 2013.
- SAWCZUK W.: *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich — między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2009.
- SCANDURA T.A.: *Mentorship and career mobility: An empirical investigation*. „Journal of Organizational Behavior” 1992, 1.
- SCHULER M.F.: *Pisma z antropologii filozofii i teorii wiedzy*. Przeł. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa, PWN, 1987.
- SCHNEIDER M.: *Mamy wybór. Zgłębianie osobistego rozwoju*. Poznań, Zysk i S-ka, 2005.
- SCHULZ R.: *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa, PWN, 1990.
- SHELDON K.M.: *Optimal human being. An integrated multi — level perspective*. Mahwah, Psychology Press, 2004.
- SHELDON K.M., KASSER T.: *Coherence and congruence: Two aspects of personality integration*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1994, nr 68.
- SILVERMAN D.: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Przeł. M. GŁOWACKA-GRAJPER, J. OSTROWSKA. Warszawa, WN PWN, 2007.
- SILVERMAN D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Przeł. J. OSTROWSKA, Warszawa, WN PWN, 2009.
- SKARŻYŃSKA K.: *Konformizm i samokierowanie jako wartości (struktura i źródła)*. Warszawa, Wyd. IP PAN, 1991.
- SKŁODOWSKI H. (red.): *Mentoring w doradztwie zawodowym*. Łódź, Wyd. SWSPiZ, 2007.
- SKORNY Z.: *Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław, Ossolineum, 1980.
- SKRZYPCZAK H.: *Organizacja i metody samokształcenia. Poradnik metodyczny do pracy samokształceniowej*. Warszawa, WSiP, 1986.
- SKRZYWAN S.: *Skale ocen jako narzędzie pomiaru osobowości*. „Psychologia Wychowawcza” 1965, nr 2.
- SMARZYŃSKI H.: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa—Kraków, PWN, 1985.
- SPASOWSKI W.: *Zasady samokształcenia*. Warszawa, KiW, 1959.
- Spółeczeństwo informatyczne: szansa czy zagrożenie. Red. B. CHYROWICZ, TN KUL, Lublin 2003.
- Spór o rozumienie filozofii. Red. A. MARYNIARCZYK, K. STĘPIEŃ. Lublin, Pol. Tow. Tomasza z Akwinu, 2009.
- STASIAK M.: *Kształcenie podmiotu*. Łódź, Wyd. WSHE, 2002.
- STASIAK M.: *Myślenie według wartości o kształceniu akademickim i sytuacjach społecznych*. Łódź, Wyd. WSHE, 2004.
- STARCO A.J.: *Creativity in the classroom*. Mahwah, New Jersey, Routledge, 2005.
- STEINER G.: *Nauki mistrzów*. Poznań, Zysk i S-ka, 2007.
- STERN W.: *Inteligencja dzieci i młodzieży*. Warszawa, Książnica — Atlas, 1927.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M.: *Próba interpretacji nieadekwatnego oceniania siebie w terminach teorii poznawczej*. „Przegląd Psychologiczny” 1975, t. 18.

- Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni.* Red. J. PÓLTURZYCKI. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 1995.
- Studenci we wspólnocie akademickiej.* Red. D. SKULICZ. Kraków, Wyd. UJ, 2007.
- Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości.* Red. R. REYKOWSKI, O.W. OWCZYNNIKOWA, K. OBUCHOWSKI. Wrocław, Ossolineum, 1985.
- SUCHODOLSKI B.: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa, TWWP, 2003.
- SUCHODOLSKI B.: *Kim jest człowiek?* Warszawa, WP, 1885.
- SUCHODOLSKI B.: *Kształt życia.* Warszawa, NK, 1979.
- SUCHODOLSKI B.: *Wychowanie i strategie życia.* Warszawa, WSiP, 1983.
- SZCZEPAŃSKI J.: *Odmiany czasu teraźniejszego.* Warszawa, KiW, 1971.
- SZCZEPAŃSKI J.: *Sprawy ludzkie* Warszawa, Czytelnik, 1984.
- SZMIDT K.: *Trening kreatywności.* Gliwice, Helion, 2008.
- SZMYD J.: *Moralność w ponowoczesnym świecie — kryzys i nadzieja.* „Res Humana” 2008, nr 2.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia.* Kraków, Znak, 2002.
- SZULC W.: *Coaching — misja życie. Jak wykorzystać swoją wiedzę, aby skutecznie pomagać innym.* Gliwice, Złote Myśli, 2008.
- SZYMAŃSKI M.J.: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy.* Warszawa, IBE, 2000.
- ŚLESZYŃSKI D.: *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna.* Białystok, Trans Humana, 1995.
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja pod prąd.* Kraków, Impuls, 2001.
- ŚLIWERSKI B.: *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej.* Kraków, Impuls, 1998.
- ŚLIWERSKI B.: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania.* Kraków, Impuls, 2010.
- ŚLIWERSKI B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania.* Kraków, Impuls, 1998.
- ŚNIEŻYŃSKI M.: *Dialog edukacyjny.* Kraków, WN PAT, 2001.
- ŚWIDA-ZIEMBA H.: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych.* Warszawa, ZSMiAO ISNS UW, 1998.
- ŚWIEŻAWSKI S.: *Święty Tomasz na nowo odczytany.* Kraków, Znak, 1983.
- TARKOWSKA E.: *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji.* „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 2.
- TATARKIEWICZ W.: *O doskonałości. Wybrane eseje.* Lublin, Daimonion, 1991.
- TAYLOR CH.: *Etyka autentyczności.* Kraków, Znak, 1996.
- TAYLOR CH.: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej.* Warszawa, WN PWN, 2001.
- TCHORZEWSKI DE A.M.: *Oczekiwania i rozczarowania studentów wobec szkoły wyższej.* „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1998, nr 11.
- TCHORZEWSKI DE A.: *Rozwijanie aktywności samowychowawczej młodzieży.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1972, nr 2.
- Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia.* Red. R.L. DRWAŁ. Lublin, Wyd. UMCS, 1989.
- Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie.* Red. A. Karpińska. Białystok, Trans Humana, 2003.
- The development of the self.* Red. R.L. LEAHY. Orlando, Academic Press, 1985.
- The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior.* Red. P.M. GOLLWITZER, J.A.A. BARGH. New York, Guilford Press, 1996.
- TILLMANN K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie.* Warszawa, WN PWN, 1996.
- TISCHNER J.: *Bezdroża spotkań.* „Analecta Cracoviensia” 1980, t. 12.

- TISCHNER J.: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków, Znak, 1975.
- TRZEBIŃSKI J.: *Narracyjne formy wiedzy potocznej*. Poznań, Nakom, 1992.
- TRZEBIŃSKI J.: *Self-narratives as sources of motivation*. „Psychology of Language and Communication” 1997, nr 2.
- TURNER J.S., HELMS D.S.: *Rozwój człowieka*. Warszawa, WSiP, 1999.
- Tutoring w szkole — między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Red. P. CZEKIERDA, M. BUDZYŃSKI, J. TRACZYŃSKI, Z. ZALEWSKI, A. ZEMBRZUSKA. Wrocław, Tow. Edukacji Otwartej, 2009.
- Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa, Stow. „Szkoła Liderów”, 2007.
- Uczyć się uczyć. Wypisy. Wyb. i oprac. W. KRYSIAK*. Szczecin, Pedagogium, 1998.
- URBAN O.: *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*. Poznań, WN Bogucki, 2008.
- URBANEK A.: *Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku*. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3.
- URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź, Wyd. UŁ, 2003.
- URBAŃCZYK F.: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław, Ossolineum, 1973.
- W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów*. Red. D. JANKOWSKA. Warszawa, Wyd. APS, 2003.
- W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Red. D. SKULICZ. Kraków, Wyd. UJ, 2004.
- WENTA K.: *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2003.
- WIATROWSKI Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, Wyd. AB, 2005.
- Wizerunek ciała. Portret Polek*. Red. A. GŁĘBOCKA, J. KULBAT. Opole, Wyd. UO, 2005.
- WOJCISZKE B.: *Ewolucja wyjaśniania poznawczego we współczesnej psychologii społecznej. II. Konsekwencje teoretyczne dla problemu świadomości*. „Przegląd Psychologiczny” 1980, nr 23.
- WOJCISZKE B.: *Teoria schematów społecznych*. Wrocław, Ossolineum, 1986.
- WOJNAR I.: *O samokształceniu inaczej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1.
- WOJTYŁA K.: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin, TN KUL, 1986.
- WOJTYŁA K.: *„Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, TN KUL, 1994.
- WOJTYŁA K.: *Osoba i jego czyn*. Kraków 1985 (wersja: PDF, dostęp: 25.06.2013).
- WOJTYŁA K.: *Osoba — podmiot i wspólnota*. „Roczniki Filozoficzne KUL” 1976, t. 24, z. 2.
- WOJTYŁA K.: *Podmiotowość i to, co nieredukowalne w człowieku*. „Ethos” 1988, nr 2—3.
- WOLAN T.: *Humanistyczno-efektywnościowe aspekty pedagogicznego kształcenia studentów kierunków niepedagogicznych w procesie przemian edukacyjnych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 21.
- Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Red. K.W. JASKOT. Szczecin, Oficyna In Plus, 2006.
- WROCZYŃSKI R.: *Praca oświatowa*. Warszawa, NK, 1965.
- WRÓBLEWSKA W.: *Autoedukacja maturzystów wobec wymagań społeczeństwa wiedzy*. „E-mentor” 2009, nr 4(31). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/671> (dostęp: 28.02.2013).
- WRÓBLEWSKA W.: *Autoedukacja słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*. „E-mentor” 2007, nr 2(19). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/19/id/417> (dostęp: 28.02.2013).
- WRÓBLEWSKA W.: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok, Trans Humana, 2008.
- Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. W. DRÓŻKA, B. GOŁĘBIEWSKI. Kielce, WP ZNP, 1995.

- Współczesność w kształceniu nauczycieli.* Red. KWIATKOWSKA H., LEWOWICKI T., DYLAŁAK S. Warszawa, WSP ZNP, 2000.
- Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych.* Red. G. BABIŃSKI. Kraków, Wyd. UJ, 1980.
- Wychowanek jako podmiot działań.* Red. M. KOFTA. Warszawa, Wyd. UW, 1989.
- WYSOCKA E.: *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej.* Katowice, Wyd. UŚ, 2009.
- Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej.* Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyn—Warszawa, UŚ-WSP ZNP, 2006.
- Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli.* Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wyd. UW, 1995.
- Z zagadnień samowychowania studentów.* Red. J. BIŃCZYCKA. Katowice, Wyd. UŚ, 1983.
- ZACHARIASZ A.: *Antropotelizm. Człowiek a sens istnienia.* Lublin, Wyd. UMCS, 1996.
- Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje.* Red. K. KORNIŁOWICZ. Warszawa, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930.
- Zagrożenia, możliwości, potrzeby wspomagania rozwoju.* Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wyd. UMK, 1985.
- ZALESKI Z.: *Psychologia zachowań celowych.* Warszawa, PWN, 1991.
- ZIEMIŃSKI I.: *Sumienie nauki.* „Ethos. Koniec misji uniwersytetu?” 2009, nr 58—86.
- ZIEMSKA M.: *Postawy rodzicielskie.* Warszawa, Wiedza Powszechna, 1973.
- ZNANIECKI F.: *Samorządne wychowanie społeczne.* „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 7—8.
- ZNANIECKI F.: *Socjologia wychowania.* T. 2. Warszawa, PWN, 1973.
- Znów minął dzień, pomyśl o sobie.* Red. W. KAMIŃSKI. Warszawa, KAW, 1982.

Aneksy

Aneks 1

Skala Aktywności Autoedukacyjnej (SAA)

Arkusze skali

Opracowanie: dr Violetta Rodek, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski

Prowadzę badania związane z problematyką autoedukacji.

Termin „autoedukacja” rozumiem szeroko jako *autonomiczny proces, w którym jednostka jest podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z wyznawanymi przez siebie wartościami.*

Niniejsze narzędzie badawcze zbiera informacje na temat **celów formułowanych i realizowanych przez jednostkę w procesie samodzielnej pracy nad sobą.**

Arkusze skali mają postać tabeli, składającej się z dwóch kolumn. W kolumnie pierwszej zawarto szczegółowe cele autoedukacyjne. Zadaniem uczestników badań jest **samoocena stopnia realizacji** każdego szczegółowego celu autoedukacyjnego, za pomocą 5-stopniowej skali przymiotnikowej, gdzie **1 oznacza bardzo mały, 2 — mały, 3 — średni, 4 — duży, a 5 — bardzo duży stopień realizacji danego celu** (proszę wpisać × we właściwe miejsce w tabeli, zgodnie z **własną oceną** stopnia realizacji celu w swoim życiu).

Badania są **kodowane**, proszę napisać imię i nazwisko na kartce dołączonej do arkusza SAA, następnie włożyć ją do koperty i zakleić. Na kopercie należy wpisać w wyznaczone miejsce kod identyczny jak ten znajdujący się na arkuszu skali.

Kodowanie jest niezbędne dla realizacji drugiego etapu badań. Jednocześnie zapewniam, że wszelkie dane oraz uzyskane wyniki zostaną wykorzystane **tylko i wyłącznie** do celów naukowego opracowania.

Bardzo proszę o **rzetelne** wypełnienie arkusza skali oraz **szczerze** odpowiedzi, bo tylko takie mogą stać się cennym materiałem do opracowań naukowych i analiz statystycznych.

Serdecznie dziękuję za trud włożony w wypełnienie arkusza skali!

Kategoria	Stopień realizacji celu				
	bardzo mały	mały	średni	duży	bardzo duży
1. Samodzielne zdobywanie i pogłębianie wiedzy związanej ze studiowaną specjalnością					
2. Samodzielne zdobywanie wiadomości związanych z przyszłym zawodem					
3. Samodzielne zdobywanie wiadomości o świecie i zmianach zachodzących we współczesnej rzeczywistości					
4. Samodzielne zdobywanie wiadomości związanych z własnymi zainteresowaniami, hobby					
5. Samodzielne zdobywanie i poszerzanie wiedzy odnośnie autoedukacji człowieka					
6. Poznawanie własnych zainteresowań, zdolności, umiejętności					
7. Poznawanie własnych emocji i sposobów reagowania					
8. Poznawanie własnych mechanizmów obronnych					
9. Poznawanie własnej wrażliwości moralnej					
10. Poznawanie siebie w relacjach społecznych					
11. Tworzenie wizji dalszego życia i rozwoju					
12. Kształtowanie umiejętności i sprawności przydatnych w przyszłym zawodzie					
13. Doskonalenie umiejętności związanych ze skutecznym uczeniem się (pamięci, uwagi, logicznego myślenia)					
14. Rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych					
15. Rozwijanie własnych zdolności					
16. Dbłość o własne zdrowie, prowadzenie zdrowego trybu życia					
17. Dbłość o własne ciało, wygląd zewnętrzny					
18. Dążenie do akceptacji własnej osoby (rozwijanie pozytywnego stosunku do własnego wyglądu)					
19. Przygotowanie do pełnienia ról społecznych					
20. Nabywanie potrzeby zachowań prospołecznych					
21. Rozwijanie umiejętności pracy zespołowej					
22. Kształtowanie umiejętności nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, budowania więzi					
23. Pogłębianie wiary (podejmowany w obrębie procesów poznawczych wysiłek jednostki, aby przyjmować coś za prawdę. Treściami wiary mogą być przekonania i wyobrażenia religijne, naukowe, potoczne, paranaukowe)					

24. Rozwijanie własnej religijności (zbiór specyficznych wyobrażeń, przeżyć, zachowań religijnych, obrzędów), w tym zdolności do przeżywania stanów mistycznych (odczucie istoty boskiej, „odmienne stany świadomości”)					
25. Rozwijanie własnych zdolności twórczych w różnych dziedzinach, np. poezja, malarstwo					
26. Dążenie do rozumienia, zrozumienia siebie, innych, świata					
27. Rozwijanie własnej wrażliwości, sfery uczuciowej, emocjonalnej					
28. Rozwijanie sfery moralnej (sumienie, zdolność do odróżniania dobra i zła)					
29. Rozwijanie własnego poczucia estetycznego, gustu artystycznego					

Proszę podać kilka danych o sobie:

Płeć: K / M

Województwo:

Uczelnia:

Kierunek studiów:

Rodzaj studiów: stacjonarne /niestacjonarne

Rok studiów: I licencjacki / III licencjacki / II magisterski

Dziękuję!

Normy stenowe dla poszczególnych podskal oraz całej SAA

Kobiety			Mężczyźni		
Sten	Lewa granica	Prawa granica	Sten	Lewa granica	Prawa granica
S_PO					
1	6	14	1	6	12
2	15	16	2	13	14
3	17	17	3	15	16
4	18	19	4	17	17
5	20	20	5	18	19
6	21	22	6	20	20
7	23	23	7	21	22
8	24	25	8	23	24
9	26	27	9	25	25
10	28	30	10	26	30
S_IN					
1	4	7	1	4	4
2	8	9	2	5	6
3	10	10	3	7	8
4	11	11	4	9	9
5	12	13	5	10	11
6	14	14	6	12	13
7	15	16	7	14	15
8	17	17	8	16	17
9	18	18	9	18	18
10	19	20	10	19	20
S_BI					
1	3	4	1	3	5
2	5	5	2	6	6
3	6	6	3	7	7
4	7	8	4	8	9
5	9	9	5	10	10
6	10	10	6	11	11
7	11	12	7	12	12
8	13	13	8	13	13
9	14	14	9	14	14
10	15	15	10	15	15

S_SP					
1	4	8	1	4	5
2	9	9	2	6	7
3	10	11	3	8	9
4	12	12	4	10	11
5	13	14	5	12	12
6	15	15	6	13	14
7	16	17	7	15	16
8	18	18	8	17	18
9	19	19	9	19	19
10	20	20	10	20	20
S_DU					
1	7	13	1	7	11
2	14	16	2	12	13
3	17	18	3	14	15
4	19	21	4	16	17
5	22	23	5	18	20
6	24	26	6	21	22
7	27	28	7	23	24
8	29	31	8	25	26
9	32	33	9	27	28
10	34	35	10	29	35
SAA					
1	24	63	1	24	48
2	64	68	2	49	55
3	69	73	3	56	63
4	74	79	4	64	70
5	80	84	5	71	77
6	85	89	6	78	85
7	90	94	7	86	92
8	95	100	8	93	100
9	101	105	9	101	107
10	106	120	10	108	120

Przykładowe autobiografie tematyczne studentów o różnym stopniu aktywności autoedukacyjnej

Pierwsza grupa problemowa (wysoki stopień autoedukacji)

Autobiografia 1

Postawione przede mną zadanie okazało się niebywale trudne, gdyż wymagało ode mnie głębokiej analizy mojego dotychczasowego życia. Do tej pory myśli związane z przyszłością — doskonaleniem swoich umiejętności, zdobywaniem nowej wiedzy, jak i przeszłością — analizą sukcesów i porażek, pojawiały się chaotycznie i nie były poddawane głębszym rozważaniom. Dopiero niniejsza praca pozwoliła mi zatrzymać się i pomyśleć o tym, co miało wpływ na moją osobowość i dotychczasowe życie.

Elementem rozpoczynającym rozważania są moje pierwsze świadome i samodzielne próby pracy nad sobą. Przemyślenia w tym zakresie skierowały mnie do czasów, w których postanowiłam ćwiczyć asertywność w stosunku do rodziców i rodzeństwa. Wówczas byłam osobą niezwykle uległą i podatną na sugestie, rodzeństwo i rodzice wykorzystywali moją dobrą wolę, zlecali mi do wykonywania większość prac domowych, często stawiali mnie w pozycji kozła ofiarnego. W tym zakresie osiągnęłam wielki sukces, udało mi się z powodzeniem wyrażać swoje emocje i stanowisko w stosunku do rodziny, nauczyłam się odmawiać, pokazałam rodzicom, że w domu oprócz mnie jest jeszcze młodsza siostra, która musi nauczyć się pomagać w obowiązkach domowych.

Kolejną cechą charakteru, którą chciałam w sobie wykształcić, to obiektywizm w ocenie różnych sądów i poglądów. Z natury jestem osobą łatwowierną, ludzie, którzy dobrze mnie znają nauczyli się tę cechę wykorzystywać — wiedzieli, że uwierzę w większość powiedzianych mi rzeczy, dlatego z powodzeniem mną manipulowali. Obecnie dalej jestem łatwowierna ale nie tak bardzo, jak miałam to w zwyczaju. Staram się ciągle nad sobą pracować, sprawdzam przekazywane mi wiadomości, zastanawiam się nad ich prawdziwością.

Pozytywne dla mnie zmiany mojej osobowości, które starałam się wykształcić, a jakimi są pewność siebie, odporność, twardość, sprawiły mi niebywałą trudność, do tej pory nad nimi pracuję, zauważalne są jednak spore postępy zarówno dla mnie, jak i dla moich bliskich. Jestem zadowolona z faktu, iż potrafię przeciwstawić się rodzinie i znajomym, wyrazić swoje zdanie, z uśmiechem przyjąć porażki, odpowiedzieć na atak słowny, postawić na swoim. Nie reaguję już płaczem na niepowodzenia, usłyszane złe słowa, nie przejmuję się opiniami ludzi dla mnie mało ważnych ani sądami innych na mój temat, które nie są prawdziwe albo wypowiedziane w złości. Uważam, że stałam się osobą o silniejszym charakterze, jednak wiem, że nadal należy nad tym pracować.

Pracę nad sobą podjęłam nie tylko pod względem cech osobowości i charakteru, ale również odnośnie do zdolności fizycznych. Kilka lat regularnie pływałam i jeździłam na rowerze, ćwiczyłam w domu i poza nim. Obecnie przerwałam ćwiczenia, żałuję tego, jednak nie potrafię zmobilizować się do powtórnego rozpoczęcia treningów. Za każdym razem, gdy rozpoczynam pracę nad tym aspektem, brakuje mi motywacji i zapału do

kontynuacji. Dlatego muszę stwierdzić, że jest to jedna z moich porażek nad własnym rozwojem, gdyż świadoma jestem tego, że bardzo ważna jest aktywność fizyczna i zdrowe odżywianie do życia bez chorób i niedogodności, zwłaszcza w naszych czasach, w których choroby cywilizacyjne stają się coraz bardziej powszechne.

Czas intensywnej pracy nad sobą pod względem wiedzy i umiejętności rozpoczął się dla mnie wraz z pójściem na studia. W tym okresie pojawiły się nowe cele i zadania, które musiałam zrealizować, a które były znakomitą miejscem do pracy nad sobą. Studiowanie to czas, w którym rozwijam się intelektualnie, samodoskonalam swój charakter i osobowość, pracuję nad lenistwem, systematycznością i egoizmem. Zawód, który wybrałam, wiąże się z odpowiedzialnością za ludzi, których będę kształtować i nauczać. Świadomość tej zależności daje motywację do pracy nad sobą i siłę do ciągłego dokształcania się. Jako nauczyciel będę dla swoich podopiecznych przykładem, oznacza to, że muszę się ciągle rozwijać, nie mogę osiadać na laurach, tylko systematycznie pracować, walczyć ze słabościami. Uważam, że okres studiowania wykorzystalam maksymalnie, gdyż oprócz samego studiowania poświęciłam się też dodatkowej pracy, która sprawiła, że czuję się lepszym człowiekiem, poznałam ludzi, którzy motywują mnie do samorozwoju; czas studiów to przede wszystkim praca na rzecz innych ludzi, wolontariat, liczne kursy i szkolenia, praca w uczelnianych kołach, angażowanie się w akcje pomocowe dla najmłodszych. Myślę, że to właśnie te aspekty studiowania pozwoliły mi w pełni przygotować się do podjęcia pracy zawodowej i bez większych stresów wejść jako pełnoprawny nauczyciel w świat podopiecznych.

Kolejnym aspektem, jaki chciałam poddać rozważaniom, są okoliczności, które sprzyjają bądź utrudniają moją samodzielną pracę nad sobą. W pierwszej kolejności chciałam zauważyć, że rozpoczynając studia miałam wielkie nadzieje związane ze zdobyciem ogromnej i usystematyzowanej wiedzy, która pozwoli mi przygotować się do bycia nauczycielem. To, co mnie spotkało pod tym względem, to tylko i wyłącznie wielkie rozczarowanie. Studia nie przekazały mi potrzebnej wiedzy, nie zaspokoili mojej ciekawości, nie uczestniczyłam w zajęciach z prawdziwego zdarzenia. To, co pamiętam, to przepadające wykłady, mnóstwo prac zaliczeniowych, przepisywanie książek, nieobecni wykładowcy. Uważam zatem, że aspektem utrudniającym samorozwój jest stawianie sobie wygórowanych oczekiwań i ambicji — rozczarowanie, jakie przyniosło mi w początkowej fazie studiowanie w dużym stopniu obniżyło moją motywację do nauki.

Innym aspektem, który w ogromnym stopniu mnie demotywuje i uniemożliwia samorozwój, jest nachalne zmuszanie, moralizowanie, nakazywanie — wielokrotnie doświadczam ze strony rodziny niepotrzebnych uwag dotyczących mojej drogi życiowej, kariery zawodowej — mówią mi, co mam robić, co jest dla mnie właściwe. Tego typu wskazówki (nawet jeżeli są warte rozważenia) od razu odrzucam, nie lubię, gdy ktoś mówi mi, co mam robić. Przez tego typu nakazy straciłam całkowicie motywację do gry na gitarze (w przeszłości grałam na gitarze klasycznej, ukończyłam szkołę muzyczną, wielokrotnie brałam udział w konkursach gitarowych), często chciałabym wrócić do gry na gitarze, jednak cały czas w pamięci mam nakazy dotyczące tej czynności — sprawia to, że nie potrafię ponownie zacząć grać.

Okolicznościami, które sprzyjały mojemu samorozwojowi, były spotkania z ludźmi, którzy mieli charyzmę i potrafili zmotywować do działania. W trakcie studiowania poznałam dwie takie osoby i uważam, że to dzięki nim zaangażowałam się w wiele akcji charytatywnych i w wolontariat. Uważam, że spotkania z innymi są niezwykle warto-

ściowe, człowiek ma możliwość rozwoju, gdyż żyje z innymi, może się od nich uczyć, pomagać im, jego świat powiększa się.

Głównym motywem mojej pracy nad sobą jest poczucie szczęścia i spełnienia. Osiąganie sukcesów w zakresie własnej osoby daje mi wiele satysfakcji. Zgodnie z tym, co napisałam na początku tych rozważań, udało mi się stać osobą asertywną, pewną siebie, twardą i odporną na przeciwności losu. Wszystkie te cechy sprawiły, że czuję się odpowiedzialna za swoje życie, a to daje mi wiele radości. Wychodzę z założenia, że człowiek szczęśliwy jest w stanie więcej dać od siebie innym.

W ostatnim etapie studiowania (po zmianie zasad przyznawania stypendiów naukowych) dużą motywacją do pracy na rzecz samej siebie i innych był system nagród dla studentów. Nie ukrywam, że otrzymanie stypendium naukowego, które nie było jedynie nagrodą dla najlepiej uczących się studentów, ale dla tych, którzy angażują się również w dodatkową pracę, dał mi siłę i energię do dalszego udzielania się poza uczelnią.

Kończąc niniejsze rozważania, chciałam zauważyć, że świadoma praca nad samym sobą przebiega u mnie zgodnie z moimi wewnętrznymi odczuciami. Wybory, jakich dokonuję, są zawsze świadome, samodzielne, wielokrotnie przemyślane i analizowane. Nie zmuszam się do wykonywania czynności, do których nie jestem przekonana, nie staram się być najlepsza w przedmiotach, które mnie nie interesują, nie zmieniam się w zależności od ról, jakie mam przyjąć. Staram się być zawsze sobą, pokazywać swoje autentyczne oblicze i podchodzić do życia i innych ludzi tak, by widzieli we mnie to, kim naprawdę jestem.

Autobiografia 2

Urodziłam się pewnego kwietniowego poranka i dałam o tym znać całemu światu swoim krzykiem. Podobno jako dziecko byłam bardzo wrażliwa, często płakałam i już wtedy chciałam żyć po swojemu — odwróciłam sobie pory dnia: spałam w dzień, a bawiłam się w nocy. Z konieczności zatem, moi bliscy musieli się do mnie dostosować. Moi rodzice byli rozwiedzeni, wychowywali mnie dziadkowie. Mama wyszła powtórnie za mąż, urodziła się moja siostra. W domu moich dziadków doświadczyłam miłości bezwarunkowej, do tej pory wracając wspomnieniami do mojego dzieciństwa ogrzewam się w świetle tej miłości, choć moi dziadkowie już nie żyją. Swoje pierwsze próby autoedukacji, choć bez świadomości ich znaczenia dla rozwoju siebie, podjęłam w okresie przedszkolnym, rezygnując z chodzenia do przedszkola (byłam tam tylko trzy dni) i ucząc się w domu. Pamiętam swoje pierwsze samodzielne próby pisania literek i cyferek według wzoru. Nie nauczyłam się w tym okresie czytać, to stało się dopiero w szkole podstawowej, ale umiałam pięknie pisać w liniaturze litery i cyfry. Odkąd tylko pamiętam, lubiłam wszystkie artystyczne rzeczy: rysowałam, malowałam wszystkim co się da (ściany też), lepiłam z plasteliny, modeliny, masy solnej, robiłam biżuterię z koralików, próbowałam rzeźby pod czujną kontrolą moich dziadków, którzy mieli katastrofalne wizje związane z ostrym dłutkiem. Z perspektywy czasu doceniam to, że dzięki nim miałam możliwości próbowania różnych rzeczy, odkrywania własnych zdolności. W szkole podstawowej wyraziłam chęć zapisania się do baletu, który działał w naszym domu kultury i oczywiście tak się stało. Jednakże okazało się, że nie mam do tego talentu. Chodziłam na balet przez jakiś czas, a potem zrezygnowałam, byłam bardzo przeciętna i nie dawało mi to zadowolenia. Notabene, późniejsze kursy tańca (już na etapie liceum) pokazały, że mogę jednak dobrze tańczyć, ale w inny sposób. Czas szko-

ty średniej był dla mnie bardzo trudny, miałam problemy z nauką, choć wcześniej byłam wzorowym uczniem. Dały o sobie znać braki w nauczaniu niektórych przedmiotów na wcześniejszych etapach kształcenia, poziom w naszych szkołach w mojej małej miejscowości był niski, a liceum jedno z najlepszych. Na zakończeniu pierwszej klasy miałam dwa komisy, ale udało mi się je zdać, potem to była walka o dobre oceny, przygotowanie do matury, w perspektywie miałam studia. Mój samorozwój w tamtym czasie przez długi czas ograniczał się do dziedziny umysłowej, samodzielnie musiałam przyswajać wiedzę i naprawdę dużo się uczyć, żeby osiągnąć sukces i dobrze zdać maturę. Nie wykraczałam poza zadany materiał, choć pamiętam, że z biologii próbowałam czytać książki zalecane na medycynie, żeby przy odpowiedzi zdobyć lepszą ocenę, zabłysnąć. Czasami mi się to udawało, wzrastało wtedy moje poczucie własnej wartości. Chciałam też wspomnieć o pewnym ważnym dla mnie czasie. Zawsze lubiłam dużo czytać, w szkole podstawowej zdobyłam nagrodę za najwięcej przeczytanych książek ze szkolnej biblioteki. Myślę, że zadziałał tu wzór mojej mamy, która każdą wolną chwilę poświęcała na czytanie, nawet, gdy wyjeżdżałyśmy na wakacje, zawsze widziałam ją z książką. Po zakończeniu pierwszej klasy liceum nauczyciel języka polskiego, który był jednocześnie dyrektorem szkoły i budził powszechny respekt oraz autorytet wśród uczniów, zadał nam na wakacje stos lektur do przeczytania, kilkutomowych: „Trylogię” Sienkiewicza, „Lalkę”, „Nad Niemnem”, „Dzią kaczkę” Ibsena itd. Uznał, że w ciągu roku nie uda nam się tego wszystkiego przeczytać. Powiem szczerze — to były jedne z moich najpiękniejszych wakacji, czytałam codziennie, godzinami, siedząc na ławce lub na kocu przed domem. Przeczytałam wszystkie lektury, one w pewien sposób mnie odmieniły i określiły. Odkryłam wartość dobroci, pokory, piękna wewnętrznego, prawdziwej miłości, ale też patriotyzmu, umiłowania ojczyzny, bohaterstwa... Myślę, że budowałam też wtedy pewien ideał kobiety, którą chciałabym się stać oraz wzór człowieka przez duże C. Niestety, to, co myślałam i wiedziałam o sobie było dalekie od tego ideału, choć inni ludzie mieli lepszy obraz mojej osoby. Nie było we mnie łagodności, pokory, często wpadałam w złość, nie umiałam opanowywać swoich emocji, był za to egoizm, skłonność do krytyki innych osób. Miałam też świadomość dobra w sobie: byłam lojalna wobec przyjaciół, wrażliwa na krzywdę drugiego człowieka, lubiłam pomagać innym i to co najważniejsze: pragnęłam zmienić się na lepsze, doskonalić. To był punkt wyjścia do prawdziwej pracy nad sobą, choć zupełnie intuicyjnej, nie znalazłam żadnych metod, czy technik takiego działania. Teraz też odczuwam ich brak, wypracowałam jednak metodą prób i błędów pewne sposoby, które się sprawdzają. Podjęłam refleksję nad sobą, postawiłam sobie konkretne cele i wciąż jestem w drodze. Od kilku lat prowadzę dziennik, co może wydawać się trochę nie na czasie, ale mnie zdecydowanie pomaga, głównie w namyśle nad sobą. Opisuję w nim nie tylko moje myśli, plany, sukcesy i porażki, ale czasami piszę w nim listy do siebie autokrytyczne i nie przebieram wtedy w słowach... nie będę podawała przykładów (w tym miejscu powinien być emotikon — uśmiechnięta buźka). Myślałam, że efekty będą natychmiastowe, rzeczywistość jednak okazała się inna, ale to nie zmienia mojej determinacji i chęci zmiany. Pomaga mi moja konsekwencja, upór, systematyczność i perfekcjonizm. Nie umiem też się cofać, mam przeświadczenie, że zawsze należy iść krok do przodu, brak podjęcia wyzwania, gdy ma się takie możliwości uważam za tchórzostwo i porażkę. Myślę wtedy, że mogłam wykorzystać różne możliwości, bardziej się rozwinąć, ale nie dałam sobie tej szansy. Dlatego jestem wrażliwa na wszystkie okazje do samorozwoju, które pojawiają się na mojej drodze. Tak jest

na przykład na studiach, gdy pojawiła się możliwość wyjazdu na Erazmusa, skorzystałam z niej. Miałam w perspektywie konkretny cel, oprócz tych zupełnie przyziemnych, tj. podszkolenie języka hiszpańskiego oraz rozszerzenie kręgu znajomych, przyjaciół, miałam wrażenie, że nie robię wiele w tej kwestii, nie dbam w wystarczający sposób o relacje, co zubaża w pewien sposób moje życie, choć dobrze czuję się sama ze sobą i lubię czas ciszy i samotności. Wzięłam też udział w kilku akcjach charytatywnych, organizowanych na naszej uczelni, ale nie jestem z siebie zadowolona, za mało udzielałam się społecznie, choć trudno jest pogodzić naukę na studiach, pracę, którą podjęłam, z rozwijaniem siebie. Chciałabym też wrócić do moich pasji i je rozwijać, bo zarzuciłam całkowicie malowanie i inne artystyczne czynności, a brakuje mi tego, te działania sprawiają mi autentyczną przyjemność. Co jakiś czas podejmuję też wysiłek zdrowego trybu życia, zwracam uwagę na to, co jem, ale też staram się więcej ruszać, jeździć na rowerze, uczyć się pływać, spaceruję. Nie robię tego jednak, systematycznie, w tej sferze brakuje mi konsekwencji. Można powiedzieć, że pod wpływem różnych bodźców nachodzi mnie myśl, żeby coś zrobić ze sobą, schudnąć parę kilogramów, coś robić w tym względzie, ale tak raczej skokowo. W każdej chwili jednak, mogłabym podejść do tego na poważnie, ustalić konkretne cele i działania i myślę, że wtedy osiągnęłabym efekt. Tak było z chodzeniem do teatru, jeszcze w liceum postawiłam sobie taki cel, aby mój rozwój był pełniejszy. Ale nie realizowałam go na miarę swoich oczekiwań, zbyt rzadko bywałam w teatrze, dość dowolnie dobierałam też repertuar. To zmieniło się na studiach, dzięki zajęciom z przedmiotu fakultatywnego: Wprowadzenie do kultury, dzięki któremu poszerzyłam swoją wiedzę o kulturze, jej funkcjach i roli jaką może odegrać w dziele duchowego wzrostu. Zasadniczą przeszkodą w korzystaniu ze wszystkich możliwości kulturalnych jest, niestety, brak pieniędzy, nawet ze zniżką bilety do teatru czy też opery są bardzo drogie. Przepraszam za te dość chaotyczne refleksje, im dłużej piszę, tym więcej przypomina mi się ważnych momentów w moim życiu, które stanowią przykłady autoedukacji, nie będę ich wszystkich opisywać, chciałam tylko zauważyć, że nie wyobrażam sobie życia bez własnego rozwoju, zawsze miałam takie pragnienie, duża ambicję, praca nad sobą, poznawanie nowych rzeczy daje mi dużo satysfakcji i radości, choć jest też trudem, ale może właśnie dlatego staje się wartością nie do przecenienia.

Autobiografia 3

Trudno mi przypomnieć sobie pierwsze próby pracy nad sobą. Wydaje mi się, że było to w wieku gimnazjalnym, a praca nad sobą dotyczyła głównie zdrowego i dietetycznego odżywiania. Niejednokrotnie starałam się też podejmować regularne ćwiczenia fizyczne w celu dbania o linię, ale przeważnie nie udawało mi się utrzymać tej systematyczności. Zawsze też chyba starałam się jak najlepiej wypełniać powierzone mi obowiązki i do tej pory chciałabym wykonywać to, co robię jak najlepiej potrafię.

Od najmłodszych lat interesowały mnie różne formy twórczości. W szkole podstawowej uczęszczałam do szkoły muzycznej. Później bardziej zaczęła pociągać mnie plastyka. Sporo w domu malowałam, rysowałam. Lubiałam też tworzyć przeróżne figurki z masy solnej czy modeliny. Bardzo chciałam nauczyć się pięknie malować i z tego powodu zdałam egzaminy do liceum plastycznego, które ukończyłam z wyróżnieniem.

W trakcie liceum zafascynował mnie język francuski. Sporo uczyłam się sama w domu, korzystając z różnych, samodzielnie zdobytych materiałów. Po maturze zdecydowałam się złożyć papiery na filologię francuską. Ukończyłam studia licencjackie,

jednak z różnych powodów nie chciałam kontynuować tego kierunku. W ten sposób znalazłam się na obecnych studiach magisterskich.

Obecnie interesuje mnie gotowanie. Czasem trochę żałuję, że nie uczęszczałam do technikum gastronomicznego lub że nie podjęłam studiów z dietetyki. Lubię oglądać programy kulinarne, czytać artykuły związane z kuchnią. Chciałabym kiedyś poświęcić więcej czasu na edukację w tym kierunku (ostatnio na przykład uczestniczyłam w kursie baristycznym, marzy mi się profesjonalny ekspres do kawy). Dalej bardzo lubię plastykę i wszelkie formy plastycznej działalności twórczej. Uwielbiam również czytać i chciałabym więcej wiedzieć o literaturze współczesnej.

To, co pomaga mi w autoedukacji, to moja wytrwałość i chęć podejmowania wyzwań. Szerokie zainteresowania sprawiają, że zajmowałam się w życiu wieloma rzeczami, ale też powodują, że nie potrafię się poświęcić jednej dziedzinie. Myślę, że w autoedukacji przeszkadza mi przede wszystkim zbyt wiele obowiązkowych zajęć (jak na przykład 20 różnic programowych na studiach magisterskich).

Marzę o takiej pracy, w której spędza się 8 godzin i potem ma się już czas na realizowanie swoich pasji. A chciałabym jeszcze: nauczyć się robić na drutach, nauczyć się robić serwety szydełkiem, przeczytać tę całą listę książek, którą mam w szufladzie, nauczyć się perfekcyjnie kręcić hula-hop, jeździć na nartach, jeździć na łyżworolkach i łyżwach, skoczyć ze spadochronem, latać paralotnią, upiec pyszny tort. Mam nadzieję, że zdążę!

Druga grupa problemowa (niski stopień autoedukacji)

Autobiografia 1

Pierwsze świadome, samodzielne próby pracy nad sobą podjęłam w liceum ogólnokształcącym, w trakcie którego zaczęłam planować swoją drogę zawodową. Odbывało się to poprzez udział w różnych kursach przygotowujących do matury. Kolejno podjęcie studiów licencjackich i następnie magisterskich. W celu pogłębienia wiedzy i doświadczenia, które jest konieczne w pracy, brałam udział w licznych kursach, wolontariacie i warsztatach. Przez dłuższy czas starałam się o podjęcie pracy w szkole. Teraz osiągnęłam sukces w tej kwestii. Systematycznie staram się czytać literaturę fachową oraz brać udział w kursach. Okoliczności, które sprzyjały podejmowaniu przez mnie aktywności w zakresie samodzielnej pracy nad sobą to przede wszystkim środowisko rodzinne oraz rówieśnicze. Natomiast kwestia finansowa z pewnością utrudniała i nadal utrudnia mój rozwój, ponieważ kursy, warsztaty i studia wymagają dużego nakładu finansowego. Ponadto mieszkanie w małej miejscowości również nie sprzyja rozwojowi. Do podjęcia pracy nad sobą mobilizuje mnie chęć poszerzania własnych zainteresowań oraz lepsze poznanie metod, form pracy z dziećmi pełno-i niepełnosprawnymi.

Autobiografia 2

Pochodzę z małej miejscowości, mój start edukacyjny był w związku z tym utrudniony. Nie chodziłem do dobrej podstawówki, nie spotykałem nauczycieli z prawdziwego zdarzenia, choć zdarzały się wyjątki, np. nauczyciel z matematyki posiadał dar zainteresowania nas tym przedmiotem, przede wszystkim dobrze tłumaczył i nie stresował, mówił do nas po imieniu. W tym czasie to miało duże znaczenie. W liceum nie odnalazłem się

w klasie, miałem też trudności z nauką. Musiałem dużo się uczyć i mozolnie zabiegałem o akceptację w grupie. Wybrałem profil matematyczno-fizyczny i to był dobry pomysł, bo pomimo najszczerzej chęci nie przekonałem się do przedmiotów humanistycznych, napisanie rozprawki z polskiego graniczyło dla mnie z cudem. Trzeba było jednak zdać maturę, zacząłem więc korepetycje z języka polskiego, można powiedzieć, że zdałem uzyskując minimum, ale to wystarczyło. Pozostałe przedmioty poszły mi znacznie lepiej i dostałem się na studia, na które chciałem. Zresztą, nie było to trudne, kandydatów było niewielu. Rozpocząłem swoją przygodę z matematyką, odkrywając dopiero teraz złożoność tej materii. Studia nie są trudne dla kogoś, kto ma dobre podstawy i predyspozycje, a ja się za takiego uważam. Poza tym lubię się uczyć, samodzielnie poszerzam wiedzę, ale nie tylko, teraz czytam na przykład biografie słynnych ludzi, wybitnie uzdolnionych, również matematyków i fizyków. Marzy mi się kariera naukowa, odkrywanie nowych rzeczy, sukces i sława. Denerwuje mnie lekceważące stanowisko moich znajomych, którzy twierdzą, że nie wyobrażają sobie jak można studiować tak niezyciowy kierunek. A co dzisiaj jest „życiowe”? Ekonomia, prawo, humanistyka? Wątpię, dzisiaj człowiek ma dyplom w kieszeni i sprzedaje na bazarze. Mogę niewiele zarabiać, ale przynajmniej będę robił to, co lubię w życiu. Pisanie tej pracy to dla mnie nowość, nie zastanawiałem się do tej pory świadomie nad sobą, czy się rozwijam, czy nie i jak to wygląda. Były jakieś luźne myśli z tym związane i tyle. Myślę, że rozwijam się studiując, robiąc to, co lubię robić. Koncentruję się na wiedzy i myśleniu o przyszłej pracy, choć nie czuję lęku przed przyszłością, może to nadmierny optymizm. Gdy pojawiają się jakieś sytuacje trudne, np. życiowe, to mnie mobilizuje do zmiany. Była taka jedna sytuacja, gdy umarła moja matka i moje studia stanęły pod znakiem zapytania z prozaicznej — finansowej przyczyny. Wtedy musiałem podjąć decyzję o pracy i korepetycjach, trzeba było też przeorganizować swój czas, dotychczasowe wzorce uczenia się, przyzwyczajenia.

Autobiografia 3

Moja samodzielna praca nad sobą będąca świadomą decyzją rozpoczęła się w szkole podstawowej. Staralam się jak najlepiej wykonywać swoje zadania, rozwijać nowe umiejętności. Stawiałam pierwsze kroki w pracach domowych. Mimo wszystko czasem nie panowałam jeszcze nad sobą kierując się tylko tym, co jest dla mnie przyjemne i co jest mi potrzebne. Z czasem zaczęłam kształtować swój charakter i osobowość poprzez refleksję nad sobą. Zastanawiałam się, co mogę zrobić, żeby być lepszym człowiekiem. Duże znaczenie w mojej pracy nad sobą miały i nadal mają spotkania Ruchu Światło-Życie (tzn. Oazy). Tam dzielę się z innymi swoimi doświadczeniami, swoim rozumieniem spraw związanym z wiarą. Dzięki tym spotkaniom mam motywację do tego, by co dzień podejmować nowe wyzwania, walczyć ze swoimi słabościami i Bogu swoje życie.

Zauważam, że z biegiem lat coraz mniej chce mi się dokształcać czy zdobywać nowe umiejętności. Brakuje mi osób, które by mnie do tego pociągnęły. W pracy nad sobą często jestem ostrożna, boję się podjąć ryzyko poznania czegoś nowego, zmiany. Każda zmiana musi być przemyślana, dlatego więcej czasu zajmuje mi podjęcie decyzji o zapisie na kurs, szkolenie czy nowe zajęcia.

Wielu nowych umiejętności uczę się sama, ale muszę mieć do tego motywację.

Lubię zdobywać nowe umiejętności, o ile nie wiążą się one z ryzykiem, jako że jestem osobą dość lękliwą.

Wykaz tabel

- Tabela 1. Zestawienie czynników mocy dyskryminacyjnej pozycji SAA
- Tabela 2. Współczynniki rzetelności poszczególnych podskal SAA
- Tabela 3. Współczynnik Spearmana–Browna dla każdej podskali
- Tabela 4. Współczynnik trafności treściowej testu1
- Tabela 5. Badani według kierunku, rodzaju i roku studiów
- Tabela 6. Charakterystyka studentów zakwalifikowanych do pierwszej i drugiej grupy problemowej
- Tabela 7. Średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe aktywności autoedukacyjnej studentów
- Tabela 8. Czynniki wspomagające aktywność autoedukacyjną w percepcji badanych studentów
- Tabela 9. Czynniki utrudniające aktywność autoedukacyjną w opinii respondentów
- Tabela 10. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a ich płeć
- Tabela 11. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a kierunek studiów
- Tabela 12. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a rodzaj studiów
- Tabela 13. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów a rok studiów
- Tabela 14. Różnice w stopniu aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej (S_PO) ze względu na rok studiów
- Tabela 15. Poziom samooceny studentów w sferze intelektu a stopień ich aktywności autoedukacyjnej
- Tabela 16. Poziom samooceny studentów w zakresie pozostałych cech a stopień ich aktywności autoedukacyjnej
- Tabela 17. Poziom samooceny globalnej studentów a stopień ich aktywności autoedukacyjnej
- Tabela 18. Zestawienie wartości miary współczynnika V Cramera

Wykaz wykresów

- Wykres 1. Płeć badanych
- Wykres 2. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych
- Wykres 3. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą poznawczą w grupie kobiet i mężczyzn
- Wykres 4. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej
- Wykres 5. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą instrumentalną przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych
- Wykres 6. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą instrumentalną w grupie kobiet i mężczyzn
- Wykres 7. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze instrumentalnej
- Wykres 8. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą biologiczną przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych
- Wykres 9. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych związanych ze sferą biologiczną z uwzględnieniem płci respondentów
- Wykres 10. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze biologicznej
- Wykres 11. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych ze sferą społeczną przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych
- Wykres 12. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w sferze społecznej w grupie kobiet i mężczyzn
- Wykres 13. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze społecznej
- Wykres 14. Realizacja celów autoedukacyjnych związanych z rozwojem duchowym przez studentów studiów pedagogicznych i niepedagogicznych
- Wykres 15. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w sferze duchowej w grupie kobiet i mężczyzn
- Wykres 16. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze duchowej
- Wykres 17. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w grupie badanych kobiet
- Wykres 18. Stopień realizacji celów autoedukacyjnych w grupie badanych mężczyzn
- Wykres 19. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów z uwzględnieniem płci
- Wykres 20. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej studentów
- Wykres 21. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze poznawczej

- Wykres 22. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze instrumentalnej
- Wykres 23. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze biologicznej
- Wykres 24. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze społecznej
- Wykres 25. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych w sferze duchowej
- Wykres 26. Sposoby realizacji celów autoedukacyjnych we wszystkich sferach rozwoju osobowości
- Wykres 27. Zestawienie procentowe kategorii wypowiedzi studentów na temat czynników wspierających proces autoedukacji
- Wykres 28. Zestawienie procentowe kategorii wypowiedzi respondentów na temat czynników utrudniających proces autoedukacji
- Wykres 29. Stopień aktywności autoedukacyjnej studentów w sferze poznawczej a rok studiów — porównanie wyróżnionych grup
- Wykres 30. Poziom samooceny badanych studentów w sferze intelektu
- Wykres 31. Poziom samooceny osób badanych w zakresie pozostałych cech (wygląd zewnętrzny, osobowość, funkcjonowanie społeczne)
- Wykres 32. Poziom samooceny globalnej badanych studentów
- Wykres 33. Modele autoedukacji studentów

Więcej o książce:



CENA 80 ZŁ	ISSN 0208-6336
(+VAT)	ISBN 978-83-8012-256-7